



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

역량기반 도덕과 교육과정  
실현을 위한 이론 연구

- 린트(G. Lind)의 도덕교육론을 중심으로 -

2019년 8월

서울대학교 대학원

윤리교육과 윤리교육 전공

강 민 겸



# 역량기반 도덕과 교육과정

## 실현을 위한 이론 연구

- 린트(G. Lind)의 도덕교육론을 중심으로 -

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

2019년 6월

서울대학교 대학원

윤리교육과 윤리교육전공

강 민 겸

강민겸의 석사학위논문을 인준함

2019년 6월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



# 국문초록

## 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 이론 연구

- 린트(G. Lind)의 도덕교육론을 중심으로 -

강 민 겸

본 연구는 게오르그 린트(Georg Lind)의 도덕교육론을 분석하고 평가하여 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위한 시사점을 도출해내는 것을 목적으로 한다. 지식 전수 위주의 교육을 극복하는 과정에서 등장한 2015 개정 교육과정은 핵심역량을 중심으로 하는 교육과정이다. 학교 교육에서 역량 개념의 도입은 급변하는 미래 사회를 대비하기 위한 요구, 전통적 지식관에 대한 반성과 새로운 지식관의 도래, 교육과정 개념에 대한 재정의의 논의 속에서 등장하였다. 역량은 다양한 방식으로 개념 정의가 이루어져왔으나 공통적으로 총체성, 맥락성, 수행성, 학습 가능성이라는 특징을 지닌다. 2015 개정 교육과정은 이 네 가지 공통된 특징을 바탕으로 역량을 학생들이 실제적 삶 속에서 무언가를 할 줄 아는 실질적인 능력으로 정의한다.

문서로서 제시된 국가 수준의 교육과정은 학교 교실 현장에서 개별 교사가 설계하고 수행하는 수업을 통해 실현된다. 이때, 역량기반 교육과정의 효과적인 실현을 위한 조건으로 교과 역량을 중심으로 한 교육과정 재구성, 교육과정-수업-평가의 일체화 및 이를 위한 학생의 전인적 성장을 돕는 과정중심평가, 문서상의 교육과정을 학교 현장에 실현하기 위해 필요한 교수·학습 방법 및 평가

에 대한 교사 전문성이 제시되고 있다.

독일의 도덕심리학자이자 교육자인 린트는 도덕성을 도덕적 행위에서 드러나는 두 가지 측면, 즉 도덕적 지향(moral orientation)과 도덕적 역량(moral competence)으로 파악한다. 그는 지금까지의 도덕교육이 학생들에게 바람직한 가치, 덕목을 포함한 도덕적 지향에 초점을 맞춘 교육이었으며 앞으로의 도덕교육은 학생들이 지향하는 선(善)을 삶에서 성취할 수 있는 능력인 도덕적 역량도 고려해야 한다고 주장한다. 다원주의 민주 사회에서 발생하는 많은 도덕적 문제와 시민들 사이의 갈등 상황은 도덕적 지향의 부재라기보다는 도덕적 역량의 부재로 인한 폭력과 속임수, 권력 남용에서 비롯된 것이기 때문이다.

도덕적 역량의 구체적인 의미는 “자신이 가지고 있는 내적 도덕 원리를 참조하여 폭력이나 속임수 대신 숙고와 토론을 통해 도덕적 문제와 갈등 상황을 해결할 수 있는 능력”이다. 따라서 민주주의 사회에서 도덕적 인간과 정의로운 시민이 되기 위해 학생들은 도덕적 역량을 길러야 하며 학교는 학생들의 도덕적 역량을 함양하기 위한 교육을 제공해야 한다. 린트는 자신의 도덕성 개념을 원리로 하여 타당도와 신뢰도를 갖춘 도덕적 역량 검사(MCT)를 고안하였고, 도덕적 역량의 특징과 MCT의 구성 원리를 충실히 반영한 교수·학습 전략인 콘스탄츠 방식의 딜레마 토론(KMDD) 수업을 설계하여 교육과정의 일관성과 수업의 효과성을 확보하였다.

린트의 도덕성 규정과 교육과정상 역량 개념의 일반적 특징 사이에서 발견되는 개념적 유사성, 그의 도덕교육론 내용과 역량기반 교육과정 성공 조건이 갖는 구조적 유사성은 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 이론으로서 린트의 도덕교육론을 고려할 수 있는 계기를 마련해준다. 이를 통해 도출해 낸 시사점으로 첫째,

역량기반 도덕과 교육과정 목표 설정에의 함의이다. 도덕적 역량은 도덕과의 중심 교과 역량으로 설정될 수 있으며, 이를 통해 현행 교육과정에서 제시하고 있는 핵심 가치와 세부 교과 기능을 유기적으로 결합하여 단원을 재구성할 수 있다. 나아가 도덕적 역량은 도덕과가 추구하는 이상적 인간상인 중첩된 인간상에 도달하기 위한 목표로서 설정될 수 있다. 도덕적 역량의 증진은 도덕적 인간이 갖추어야 할 바람직한 인성과 정의로운 시민으로서 요구되는 시민성의 중첩지대인 시민적 인성의 함양을 의미하기 때문이다.

둘째, 린트의 도덕교육론은 역량기반 교육과정 실현을 위한 교육과정-수업-평가 일체화의 구체적인 방법이자, 도덕과 평가의 문제점을 극복하기 위한 과정중심평가의 방법으로 활용될 수 있다. 특히, 도덕적 역량 증진을 위해 제시된 교수·학습 방법인 KMDD는 수업의 방법이자 동시에 평가의 도구이다. KMDD의 하위 목표와 진행 절차, 교사의 역할 및 유의사항은 도덕적 역량의 특징과 MCT의 구성 원리를 충실히 반영하고 있기 때문이다.

셋째, 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을 위한 교사 전문성에 관한 함의이다. 문서화된 교육과정은 교사의 수업에 의해 실현된다. 린트의 도덕교육론이 제시하는 교사의 역할 및 교사 훈련은 역량기반 도덕과 교육과정 실천 주체인 교사가 갖추어야 할 교과 전문성의 구체적인 내용과 교사 교육의 목표 및 방법 설정에 활용될 수 있다.

주요어 : 도덕적 역량, 역량기반 교육과정, 2015 개정 도덕과 교육과정, 도덕적 역량 검사(MCT), 콘스탄츠 방식의 딜레마 토론 수업(KMDD), 게오르그 린트(Georg Lind)

학 번 : 2017-26789



# 목 차

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 제 I 장 서론 .....                      | 1  |
| 제 1 절 연구의 목적 및 필요성 .....            | 1  |
| 제 2 절 연구의 방법 및 범위 .....             | 7  |
| 제 II 장 이론적 배경 .....                 | 11 |
| 제 1 절 학교 교육과정에 대한 역량 중심적 접근 .....   | 11 |
| 1. 역량 개념의 이해 .....                  | 12 |
| 2. 역량기반 교육과정의 등장 배경 .....           | 17 |
| 제 2 절 도덕성에 대한 역량 중심적 접근 .....       | 23 |
| 1. 도덕 발달에 대한 인지주의 이론의 전개 .....      | 23 |
| 2. 린트의 도덕적 역량 개념의 등장 .....          | 33 |
| 제 III 장 린트의 도덕교육론 .....             | 41 |
| 제 1 절 린트의 도덕 발달 이론 .....            | 41 |
| 1. 도덕적 행위의 이중 측면 모델 .....           | 41 |
| 2. 도덕적 역량 개념에 대한 해석 .....           | 48 |
| 제 2 절 도덕적 역량 검사(MCT) .....          | 52 |
| 1. 기존 심리 측정 이론에 대한 비판적 분석 .....     | 52 |
| 2. MCT의 구성 원리 및 특징 .....            | 58 |
| 제 3 절 콘스탄츠 방식 딜레마 토론(KMDD) .....    | 67 |
| 1. 도덕 발달을 위한 딜레마 토론의 의의 .....       | 67 |
| 2. KMDD의 구성 및 특징 .....              | 71 |
| 제 4 절 린트 도덕교육론에 대한 평가 .....         | 81 |
| 1. 린트 도덕교육론의 의의 및 한계 .....          | 81 |
| 2. 역량기반 도덕과 교육과정에서의 적용 가능성 검토 ..... | 88 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 제 IV 장 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 제언       | 94  |
| 제 1 절 도덕적 역량을 통한 도덕과 교육 목표 설정        | 94  |
| 1. 도덕과 중심 교과 역량으로 도덕적 역량의 설정         | 94  |
| 2. 중첩된 인간상 실현을 위한 목표로서 도덕적 역량        | 101 |
| 제 2 절 린트 도덕교육론을 활용한 교육과정-수업-평가 일체화   | 105 |
| 1. 도덕적 역량을 고려한 도덕과 교수·학습 및 평가 방향 개선  | 105 |
| 2. MCT와 KMDD를 적용한 과정중심평가 실현          | 114 |
| 제 3 절 교사 전문성 확보를 통한 역량기반 도덕과 교육과정 실현 | 127 |
| 1. 교육과정 실천 주체로서 교사 전문성               | 127 |
| 2. 도덕적 역량 교육을 위한 교사 교육의 중요성          | 133 |
| 제 V 장 결론                             | 138 |
| 참고문헌                                 | 144 |
| Abstract                             | 156 |

## 표 목 차

|   |     |
|---|-----|
| [표 II-1] 연구자 별 역량 개념 정의 및 연구 관심 .....                   | 15  |
| [표 II-2] 역량의 속성 .....                                   | 16  |
| [표 II-3] 전통적 교육과정과 역량기반 교육과정 비교 ...                     | 21  |
| [표 II-4] 도덕 발달의 3수준 6단계 .....                           | 28  |
| [표 II-5] 콜버그 인지발달론에 대한 주요 비판 .....                      | 33  |
| [표 III-1] 도덕적 자아의 이중 층위와 도덕적 행위의 이중 측면 모델               | 45  |
| [표 III-2] 콜버그 딜레마 토론의 절차 .....                          | 69  |
| [표 III-3] 콘스탄츠 방식 딜레마 토론 절차 .....                       | 75  |
| [표 III-4] 콘스탄츠 방식 딜레마 토론 방법의 교수학습 전개 순서                 | 77  |
| [표 III-5] 콜버그-블래트 방식과 콘스탄츠 방식 비교 .....                  | 79  |
| [표 III-6] 도덕적 행위와 도덕 발달의 단계 모델과 이중 측면<br>모델의 비교 .....   | 83  |
| [표 III-7] 역량기반 교육과정 실현 방안과 린트의<br>도덕교육론 비교 .....        | 93  |
| [표 IV-1] 2015 개정 교육과정 총론 및 도덕과 교육과정<br>‘공통 기능’ 비교 ..... | 96  |
| [표 IV-2] 09개정 교육과정과 15개정 교육과정 주요 평가 방향                  | 107 |
| [표 IV-3] 전통적 평가 방법과 대안적 평가 방법 비교 ...                    | 109 |
| [표 IV-4] 역량기반 교육의 평가, 과정중심평가, 린트의<br>도덕교육론 비교 .....     | 116 |
| [표 IV-5] KMDD 세션을 위한 관찰지 .....                          | 118 |
| [표 IV-6] KMDD 세션 기록지 .....                              | 119 |
| [표 IV-7] 수행평가의 본질을 구현하는 정도에 따른<br>평가 방법의 분류 .....       | 125 |
| [표 IV-8] 딜레마 이야기 제작 방법 .....                            | 130 |

## 그 립 목 차

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| [그림 1] 콜버그-캔디 모형 .....                | 32  |
| [그림 2] 도덕적 행위의 이중 측면 모델 .....         | 45  |
| [그림 3] 도덕적 역량 측정의 기본 원리 .....         | 59  |
| [그림 4] 의사 딜레마에 대한 두 응답 패턴 .....       | 62  |
| [그림 5] 상이한 도덕적 지향을 보인 가상의 두 응답 패턴     | 64  |
| [그림 6] 도덕적 역량과 도덕적 지향의 관계 .....       | 65  |
| [그림 7] 보수주의와 진보주의자의 DIT와 MCT 비교 ..... | 66  |
| [그림 8] KMDD 세션 간 흥분 정도와 최적의 학습 구간     | 74  |
| [그림 9] 역량의 특징과 린트의 도덕성 규정 사이의 공통점     | 89  |
| [그림 10] 도덕적 역량을 중심에 둔 단위 설계 방안(예시)    | 100 |
| [그림 11] 교육과정 설계와 린트의 도덕교육론 구조 비교      | 123 |
| [그림 12] KMDD 세션 비공식 소시오그램 .....       | 126 |

# I. 서론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

학교는 학생에게 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가? 학교 교육의 초점은 지금까지 ‘무엇을 아는가’라는 지식 전수에서, 학생들이 가지고 있는 지식을 활용하여 ‘무엇을 할 수 있는가’라는 역량의 증진으로 변화하고 있다. 2015 개정 교육과정은 핵심역량에 기반을 둔 교육과정이다. 개정 교육과정은 총론에서 최근의 사회 변화와 시대적 요구에 대응하는 것을 교육과정 개정의 추진 배경으로 밝히면서, ‘학교교육을 통해 모든 학생들이 인문, 사회, 과학기술에 대한 기초 소양을 함양하여 인문학적 상상력과 과학기술창조력을 갖춘 창의·융합형 인재로 성장할 수 있도록 교육을 근본적으로 개혁하는 것’(교육부, 2014: 1)을 교육 목표로 제시하였다. 2015 개정 교육과정에서 설정한 창의·융합형 인재란 학습한 지식을 통합하여 새로운 지식과 가치를 창출할 수 있는 혁신적 창조성과 인성을 갖춘 인재이자, 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인재이다(교육부, 2015a).

총론상의 목표는 교과교육을 통해 구체화된다. 개정 교육과정 각론은 ‘(총론의) 핵심역량 반영’, ‘학생참여 중심 교수·학습 방법 개선’, ‘과정중심평가 확대’를 교과교육과정 개정의 기본 방향으로 제시하고 있다(교육부, 2015c). 핵심역량의 함양을 목표로 하는 교육은 학생이 주체적으로 수업을 주도해야 하며 교사는 교육의 결과만을 평가하기보다는 학생들의 배움의 과정 자체를 평가해야 한다는 것이다(김문숙, 2009; 이주연 등, 2017; 홍원표, 곽은희, 2014). 학교는 학생에게 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가라는 물음에 대해 2015 개정 교육과정은 핵심역량, 학생 중심수업, 과정중심평가라는 답을 제시하고 있다.

그렇다면 역량에 기반을 둔 도덕과 교육은 어떤 모습일까? 도덕과 교육과정은 총론상의 핵심역량을 고려하면서, 도덕적 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 교육의 지향점으로 삼는다(교육부, 2015b). 문서로서 제시되는 계획된 교육과정은 학교 교실 현장에서 교사가 설계한 수업을 통해 비로소 실현된다. 본 연구는 도덕 교과와 핵심역량, 학생 중심수업, 과정중심평가 및 교사 전문성을 고려하는 역량기반 교육과정의 효과적인 실현을 위해 게오르그 린트(Georg Lind)의 도덕교육론을 검토하고자 한다. 독일의 심리학자이자 교육자인 린트는 지금까지의 학교 교육이 도덕적으로 바람직한 모습을 다루는 것에만 관심을 가졌으며, 그것을 실제 삶에서 실현하기 위해 필요한 능력에 대한 관심은 부족했다고 지적한다(Lind, 2012). 종전의 도덕교육이 ‘무엇이 선(善)한 것인가’와 관련하여 가치, 덕목, 모범을 제시하거나 윤리학적 지식을 바탕으로 학생들에게 보다 바람직한 도덕적 지향을 강조해 왔다면, 앞으로의 도덕교육은 ‘선(善)을 어떻게 획득할 수 있는가’와 관련하여 학생들의 도덕적 지향을 삶에서 실현하기 위해 필요한 역량을 획득하도록 하는 데 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 나아가 그는 현대 사회에서 모두가 바라는 민주주의적 지향 속에서 인간이 갖추어야 할 도덕적 역량을 정의하고 있다(Lind, 1987; 2012).

흔히 역량(competence)은 인간의 특징 중 유전적인 요인이나 욕구, 본능 등에 의해 규정되는 것과 구별되어 자신을 둘러싼 환경과의 상호작용 속에서 형성되는 능력이자 구체적인 상황 속에서 효과적인 수행을 가능하게 하는 능력으로 이해된다(White, 1959; McClelland, 1973; Spencer & Spencer, 1993). 직업사회의 필요에 의해 등장한 역량 개념이 인간의 일반적인 삶의 질, 그리고 교육의 대상과 관련된 논의로 발전하게 된 것은 경제협력개발기구(OECD)의 지원에 의해 진행된 핵심역량 정의 및 선정 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies Project, 이하 DeSeCo 프로젝트)이다. DeSeCo 프로젝트는 한 인간이 전 생애 삶에서 필수적으로 갖추어야 할 핵심적인 역량과 그 세부 요인을 분석하였다.

이 프로젝트에서는 역량을 ‘특정 맥락에서 지식을 다루는 인지적, 실천적 기술과 함께 태도·감정·가치 등을 포함하는 사회적, 행동적 요소를 통하여 복잡한 요구를 성공적으로 달성하는 능력’으로 정의하였으며(Rychen & Salganik, 2003), 미래 사회에서 요구되는 복잡한 도전에 대처하기 위해 일반적으로 반드시 갖추어야 할 핵심역량<sup>1)</sup>(key competencies)을 제시하였다. 최근 학교 교육은 이러한 일반적인 성격의 역량에 주목하고 있다(소경희, 2009). DeSeCo 프로젝트 이후 호주, 영국, 독일, 캐나다 등 여러 국가 및 주 정부에서 교육과정 설계의 중심개념으로 핵심역량을 설정하였고(김문숙, 2009; 백남진, 온정덕, 2016; 소경희 등, 2013), 이러한 배경에서 우리나라 2015 개정 교육과정은 총론에서의 6가지 핵심역량을 바탕으로 각 교과교육을 통해 함양하고자하는 교과 역량을 제시하였다<sup>2)</sup>.

우리나라 도덕과 교육 학문 공동체에서도 역량에 대한 논의는 점차 증가하고 있으나, 도덕적 역량의 교육과정 적용 논의는 상대적으로 부족한 것으로 보인다. 국내 학술지 논문을 기준으로, 2015 개정 교육과정 개발 및 시행 전후 5년간(2013-2017) 도덕적 역량과 도덕과 교육을 직·간접적으로 연결 지은 연구는 총 12편, 그 이전 5년까지 포함해도(2008-2017) 총 16편에 불과하기 때문이다. 동 기간 국어과 46편, 사회과 42편, 과학과 53편 등 타 교과의 교육과정상의 교과 역량에 관한 연구 동향과 비교하면 그 차이는 더 분명해 보인다. 그러나 이것은 도덕과 학문 공동체의 도덕적 역량에 대한 관심 부족이라기보다는, 교육과정에서 핵심역량 개념이 도입되기 이전부터 이미 도덕과에서는 도덕적 역량을 고려해 왔다고 해석되는 것이 더 적절하다(신희정, 2016). 2015 개정 교육과정의 전면에 등장하게 된 핵심역량이라는 개념을 직접적으로 사용하

1) DeSeCo 프로젝트의 핵심역량은 크게 세 범주로, ‘이질적 집단에서의 상호작용 능력’, ‘자율적 행동 능력’, ‘도구를 상호작용적으로 활용하는 능력’이며, 각각 하위 기술들을 제시한다.

2) 총론에서 제시한 핵심역량은 자기관리 역량, 지식정보 처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량이며, 도덕 교과에서는 교과 역량으로 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인 관계 능력, 도덕적 정서 능력, 도덕적 공동체 의식, 윤리적 성찰 및 실천 성향을 제시하고 있다.

지 않았을 뿐, 그동안 도덕과는 핵심 덕목, 핵심 가치 등의 개념을 통해 지속적으로 도덕적 역량을 함양하는 것을 목표로 해왔다는 것이다. 이러한 주장들은 도덕성이 인지·정의·행동의 통합적인 속성의 것이라는 점, 도덕교육이 궁극적으로 도덕적 지식을 삶에서 실천하는 것을 목표로 한다는 점 등을 근거로 제시한다(손경원, 2015; 유병열, 2014; 윤현진, 2008; 이명준, 2014; 이지혜, 문용린, 2011).

실제로 도덕과 배경학문인 도덕심리학 분야에서는 역량에 대한 고려가 점차 활발해지고 있다. 이러한 흐름은 도덕성에 대한 접근 방식의 변화와 관련된다(이지혜, 2012). 도덕심리학의 관점에서 도덕성의 발현은 인지, 정서, 행동의 상호작용을 필수적으로 동반하는 복합적인 현상으로 각각은 상호의존적인 동시에 독립적인 측면을 가지고 있다. 그러나 도덕성에 대한 그동안의 접근들은 각 요소의 독립적 측면만을 강조해왔다. 도덕성의 발현이 인지, 정의, 행동이라는 도덕성 구성 요소들의 ‘복잡한’ 결합 구조로 이해되었기 때문이다(Lind, 2013). 정신분석학자들은 도덕성의 정서적 측면에 초점을 맞추었고, 행동주의자 및 사회학습이론가들은 도덕성의 행위적 측면에 초점을 맞추었으며, 인지발달 이론가들은 도덕성의 인지적 측면만을 연구해 온 것이다. 도덕성에 대한 이러한 전통적인 구분은 논의를 단순화할 수 있지만, 명확한 분석 단위를 보여주지 못하고 분절적인 논의를 키워왔다(Narvaez & Rest, 1995). 그 결과 도덕성의 각 요소만을 교육하여 이를 모두 합하면 온전한 도덕성으로 발현될 것이라는 환원주의적 오류, 교육과정에서 다루어진 도덕 발달의 모습과 학생들의 실제 삶에서 발현되는 도덕 발달 사이의 불일치 문제, 측정이나 평가를 통해 파악된 학생의 도덕 발달의 수준과 실제 그 학생이 가진 도덕발달 수준의 괴리에 대한 비판 등, 도덕성 및 도덕교육에 대한 문제점과 비판들이 끊임없이 제기되어왔다.

이에 최근의 연구들은 도덕성을 구성하는 정서, 사고가 행동으로 연결되는 과정에 대한 통합적인 접근을 취하고 있다. 도덕성에 대해 역량 중심의 접근이 고려되는 이유가 바로 이 지점에 있다(이지혜, 2012). 역량



은 인지적 능력과 함께 태도, 동기, 가치를 포함하는 총체적인 개념이기 때문이다. 뿐만 아니라 실효적인 도덕교육을 위해서는 학생이 수업 장면을 통해 습득한 도덕성을 삶의 구체적인 맥락 속에서 수행할 수 있어야 하며, 이러한 능력이 객관적인 지표를 통해 확인될 수 있어야 한다는 점에서 도덕심리학 및 도덕교육 분야에서 역량에 대한 관심이 커지고 있다. 총체성, 맥락성, 수행성, 학습 가능성 등은 역량에 대한 상이한 개념 정의들 사이에서도 공통적으로 강조되고 있는 특징이다. 역량을 구성하는 요소들이 별개로 구분되어 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있다는 것이며, 이는 추상적인 원리로서만 존재하는 것이 아니라 삶의 맥락에서 구체적으로 적용되어 실제 행동에서 드러나는 것이며 교육을 통해 그 역량을 증진시킬 수 있고 그 변화는 측정될 수 있다는 것이다(윤정일 등, 2007).

역량의 개념으로 도덕교육을 접근한 린트의 도덕성 규정 또한 역량의 네 가지 특징으로 해석된다. 도덕심리학의 인지주의 전통 속에서 인성의 중심을 도덕성으로 간주한 린트는 도덕성을 분할 불가능한 하나의 총체로 규정하며(Lind, 2013), 이것은 역량을 통해 행위로 드러난다고 보았다. 인간의 삶의 맥락에서 도덕적 실패는 도덕적 역량의 부족에서 비롯된 것이며, 따라서 학교 교육은 학생들의 도덕적 역량을 숙고와 토론 기회를 통해 길러주어야 한다는 것이다. 린트는 자신이 설정한 도덕적 역량 개념을 교육적으로 활용하기 위해 도덕적 역량 검사(Moral Competence Test, 이하 MCT)라는 측정 도구와, 콘스탄츠 방식 딜레마 토론(Konstanz Method of Dilemma-Discussion, 이하 KMDD)라는 교수·학습 방법을 제시하였다. 그의 도덕교육론은 독일을 중심으로 세계 여러 나라에서 활용되고 있다. 도덕적 역량 측정 도구인 MCT를 활용한 연구는 독일을 포함한 39개의 국가에서 진행되었으며, 교수·학습 방법인 KMDD는 전문성을 유지하기 위해 9개의 국가에서 공인 자격으로 상표가 등록되어 사용되고 있다.

린트의 이론은 핵심역량, 학생 중심 수업, 과정중심평가를 기본 방향

으로 하는 우리나라의 2015 개정 교육과정을 학교 현장에서 실현하기 위해 교사가 수업을 설계할 때 큰 도움을 줄 수 있다. 그러나 아직 한국에서는 린트에 대한 연구가 부족하며 국내 연구의 대부분은 그의 도덕성 측정 도구에 초점을 맞추고 있다(김향인, 2000; 박균열, 2006, 2014, 2017; 이원봉, 2010). 린트의 도덕성 개념을 직접적으로 다룬 연구는 ‘2017년도 도덕윤리교육학회 연차 학술대회’에서의 주제 발표가 유일하다(석자춘, 정창우, 2017). 석자춘, 정창우(2017)는 린트의 도덕적 역량 개념과 측정 방법을 다루고 있지만, 상당 부분이 그의 이론적 배경을 분석하고 평가하는 데 주력하였으며 도덕적 역량을 교육하는 방법인 KMDD를 자세히 분석하진 못했다고 연구 한계를 밝혔다. 또한 현행 도덕과 교육과정에서 제시하고 있는 교과 역량에 대한 설명의 부족, 교과 역량과 핵심 가치 사이의 관계, 이를 위한 교수학습 전략 및 평가에 대한 논의는 상대적으로 미흡하다. 이에 본 연구는 게오르그 린트의 도덕교육론의 전체 구조를 분석하고 평가하여 역량기반 도덕과 교육과정이 실제 학교 수업을 통해 실현되기 위한 함의를 도출해내는 것을 목표로 한다.

## 2. 연구의 방법 및 범위

본 연구는 ‘린트의 도덕교육론이 우리나라 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현에 기여하는 시사점은 무엇인가?’ 라는 연구 문제에 관한 답을 찾는 과정일 것이다. 이러한 연구 문제는 다음의 세부 연구 질문을 통해 도달될 수 있다. 첫째, 도덕과 역량기반 교육과정의 실현을 위한 선결 조건, 즉 교육과정상 역량의 의미와 역량으로서 도덕성 규정은 어떤 의미를 갖는가? 둘째, 역량기반 도덕과 교육의 목표이자 내용으로 적용될 린트의 도덕적 역량 개념의 특징은 무엇인가? 셋째, 도덕적 역량을 측정하는 도구인 MCT와, 교수·학습 방법인 KMDD는 어떤 원리로 구성되어 있으며, 기존의 도덕성 측정도구 및 딜레마 토론 방법과 어떠한 차이가 있는가?

첫 번째 연구 질문은 II장에서, 두 번째 연구 질문과 세 번째 연구 질문은 III장에서 주로 다루어질 것이며, 이를 통해 IV장에서 린트의 도덕교육론이 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 시사점들을 도출해 낼 것이다. 본 연구의 과정은 문헌연구방법(literature review)을 기반으로 수행되었다. 문헌연구는 연구 문제를 해결하기 위해 기존의 문헌적 자료들을 검토하는 연구 방법이다. 이때, 문헌이란 연구주제와 관련된 단행본, 논문, 정부 문서, 정책 자료, 발표문 등을 포괄한다. 문헌 연구는 연구 주제와 관련된 광범위한 문헌들을 선택하고, 분류·분석하는 과정을 통해 연구 주제의 본질에 대해 이해하고, 그것의 타당성을 검토하여 효과적인 평가를 가능하게 한다(Hart, 1998: 27). 본 연구는 문헌 연구 방법을 수행하는 여러 유형 중 통합적인 방법(integrative method)을 취할 것이다. 통합적인 방법은 ‘연구에 관한 연구’로, 특별한 발견이나 결론을 형성하기 위하여 기존 연구를 분석, 요약, 평가하여 이를 통합하는 연구 방법이다(장택수, 2004: 48-50).

본 연구의 문헌의 범위에는 린트의 도덕교육론과 관련한 국내외의 연구 논문, 학술지 논문, 학술 대회 발표 자료, 단행본을 포함한다. 그 중

가장 핵심이 되는 문헌으로는 린트의 *How to teach morality?*(2016)와 여러 학자들이 참여하여 린트의 도덕교육론을 직접 수행하고 평가한 연구를 묶은 *Moral Judgments and Social Education*(2010), *Educating Competencies for Democracy*(2013)가 포함될 것이다. 또한 역량기반 교육과정과 관련하여서는 국내·외 역량 및 역량 교육과 관련한 다양한 선행 연구 및 교육부를 포함한 각 시·도 교육청, 한국교육과정평가원, 한국교육개발원 등에서 개발하고 편찬한 각종 정책 자료들이 포함된다. 특히, 교육과정과 관련하여서는 2015 개정 교육과정 총론과 각론 및 해설서, 그리고 교육과정 개발과 관련된 교육부 및 교육청 고시 보도자료 등 원 자료를 중심으로 참고하였다.

II장에서는 논의의 기초가 되는 학교 교육과정에 대한 역량 중심적 접근과 도덕성에 대한 역량 중심적 접근의 배경에 대해 살펴볼 것이다. 우선 1절에서는 역량 개념의 등장 배경을 검토하고, 특히 학교 교육의 맥락에서 역량의 의미와 다양한 학자들이 제시하고 있는 공통된 특징에 대해 개괄할 것이다. 또한 우리나라를 포함한 세계 여러 나라의 국가 수준 교육과정에서 역량기반 교육과정이 등장하게 된 배경에 대해 살펴볼 것이다. 이를 통해 교육과정상 역량의 의미를 밝히고자 한다. 2절에서는 린트의 도덕교육론에 직접적이고 가장 큰 영향을 준 콜버그의 도덕 발달 이론을 기준으로 도덕성에 대한 도덕심리학계의 다양한 접근을 다룰 것이다. 콜버그 이전의 도덕발달 이론과 구분되는 콜버그의 인지 발달론을 살펴보고, 이에 대한 콜버그 이후 학자들의 주요 비판들을 검토함으로써 도덕성에 대한 기존의 접근 방식의 한계와 린트의 역량으로서 도덕성 규정의 의미를 파악해보고자 한다.

III장에서는 린트의 도덕교육론의 전체 구조 즉, 린트의 도덕 발달 이론, 도덕적 역량 검사(MCT) 도구, 콘스탄츠 방식 딜레마 토론(KMDD)을 분석하고 평가하여 린트의 도덕교육론과 역량기반 교육과정과의 관계를 검토할 것이다. 1절에서는 린트가 자신의 도덕 발달 이론으로 제시하고 있는 도덕적 행위의 이중 측면 모델을 분석한다. 린트는 콜버그 이후

의 도덕심리학 연구를 도덕적 삶과 도덕적 행위 사이의 괴리를 해소하기 위한 제3의 매개변수를 설정하는 노력으로 보았고, 이를 도덕성에 대한 구성요소식 접근이라고 비판한다. 도덕성은 구성요소로 구분되고 다시 그것을 통합한 개념이 아니라 온전한 총체로서 존재하며 도덕적 행위를 통해 두 가지 측면 즉, 도덕적 지향과 도덕적 역량으로 드러난다. 가르칠 수 있고, 가르칠 필요가 있는 것으로서의 도덕성은 도덕적 역량에 해당한다. 린트는 이러한 자신의 이론을 뒷받침하기 위해 철학적으로는 소크라테스의 ‘선’에 대한 관점을, 심리학적으로는 피아제의 인지-정서 평행론과 콜버그의 인지발달론을 제시한다. 또한 린트는 도덕적 역량을 민주주의적 지향 속에서 규정하는데 이는 하버마스 등의 담론윤리에서의 의사소통행위이론으로 해석될 여지가 크다. 나아가 린트는 도덕적 자아의 의식적 층위와 무의식적 층위를 포괄하여 도덕성에 접근함으로써 콜버그식 현상주의적 가정의 한계를 극복하고자 한다. Prehn(2008, 2013)등의 뇌 과학 및 신경과학적 연구는 도덕적 역량이 직관의 수준에서 작동함을 보여준다. 2절과 3절은 도덕적 역량을 측정하기 위한 도구인 MCT와 교수·학습 방법인 KMDD를 다룬다. 먼저 MCT를 분석하기 위해 측정의 의미와 측정 도구의 타당도 및 신뢰도 개념을 살펴보고, 이를 기준으로 기존 도덕성 측정도구인 콜버그의 도덕 판단 면접(Moral Judgment Interview)와 레스트의 이슈정의형검사(Defining Issues Test)를 분석한다. MCT는 측정의 대상이 되는 도덕적 역량 개념으로부터 측정의 원리가 도출되었다. 이와 함께 MCT의 C-점수의 계산자를 살펴봄으로써 MCT의 특징을 이해할 수 있다. MCT의 구성 원리는 그것을 바탕으로 고안된 교수·학습 방법인 KMDD의 절차와 운영상의 원칙에 반영되어 있다. 기존의 딜레마 토론 방법과 구별되는 지점을 추가적으로 살펴봄으로써 KMDD의 특징을 보다 정확히 파악할 수 있다. 4절은 린트의 도덕 교육론에 대한 종합적인 평가이다. 도덕적 역량 개념 및 MCT와 KMDD의 의의 및 한계를 살펴보고, 역량기반 도덕과 교육과정의 적용 가능성을 역량 개념의 일반적 특징과, 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을

위한 조건의 측면에서 검토할 것이다.

IV장에서는 II장과 III장에서 이루어진 논의를 바탕으로 린트의 도덕교육론이 역량기반 도덕과 교육과정에 줄 수 있는 함의를 밝힌다. 1절에서는 도덕과 중심 교과 역량으로서 도덕적 역량을 제안하고, 도덕과 교육이 지향하는 중첩된 인간상 실현을 위한 목표로서 도덕적 역량이 설정되어야 함을 주장할 것이다. 2절에서는 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위한 과정중심평가의 방안으로서 린트의 도덕교육론을 고려해야함을 밝힌다. 구체적으로는, 도덕적 역량을 고려한 도덕과 평가 방향이 개선되어야 하며, 효과적인 도덕과 과정중심평가를 위해 KMDD와 MCT가 고려되어야 함을 제안한다. 3절은 역량기반 교육과정에서 특히 강조되고 있는 교사 전문성에 대한 린트의 도덕교육론이 갖는 함의를 다룬다. 교육과정 실천 주체로서 교사의 모습과, 이를 위한 교사 교육과 관련하여 린트의 도덕교육론에서 얻을 수 있는 교훈들에 대해 살펴볼 것이다.

이와 같은 구성을 통해 도출되는 본 연구의 결과가 2015 개정 교육과정을 비롯한 역량기반 교육과정의 효과적인 실현을 위한 도덕과의 방향 설정에 밑거름이 되기를 기대한다.

## II. 이론적 배경

2015 개정 교육과정은 핵심역량에 기반을 둔 교육과정으로, 총론상의 핵심역량과 이를 실현하기 위한 교과 역량을 제시하고 있다. 본 연구는 역량기반의 도덕과 교육과정이 교실 현장에서 교사의 수업에 의해 효과적으로 실현되기 위한 실천 방안을 모색하기 위해 이론적 배경으로서 우선적으로 교육과정에서 사용되고 있는 역량 개념의 정의와 특징 및 역량기반 교육과정의 등장 배경에 대해 탐색해 볼 것이다. 이어 도덕성에 대한 도덕적 역량 접근을 시도한 게오르그 린트의 이론을 도덕심리학의 연구 흐름 속에서 파악하기 위해 콜버그의 인지혁명을 기준으로 콜버그 이전의 도덕심리학 연구에서부터 후기 콜버그 학파의 인지주의 도덕심리학에 대해 탐색할 것이다.

### 1. 학교 교육과정에 대한 역량 중심적 접근

본 절에서는 현행 2015 개정 교육과정의 교육과정 설계 방식이자 운영의 원리인 역량기반 교육과정을 이론적으로 탐색할 것이다. 이를 위해 소위 역량기반 교육과정으로 불리는 2015 개정 교육과정을 위해 국내에서 이루어진 사전 논의들을 중심으로 역량기반 교육과정에 대해 탐색하고자 한다. 이를 위해 주로 박민정(2009), 소경희(2007; 2009; 2012), 손민호(2006; 2011), 윤정일 등(2007)의 연구를 참고할 것이다. 이들 연구를 주로 사용한 이유는, 해외 연구에 비해 우리나라 교육과정의 흐름과 맥락을 충실히 고려하였으며, 2015 개정 교육과정을 탄생시키기 위한 예비연구격에 해당하기 때문이다.

## 1) 역량 개념의 이해

역량(competence)은 주로 경영학에서 직무나 업무의 성공적인 수행 목표 달성을 위해 도입된 개념으로, 직업교육, 훈련 분야에서 사용되었으나, 최근에는 학교 교육에 이를 적용하려는 논의가 이루어지고 있다. 역량 개념을 학문적 논의에 처음으로 도입한 것은 동기이론가인 화이트(R. White)이다(윤정일 등, 2007). 그는 그의 저술 ‘동기에 대한 재고 : 역량의 개념(Motivation Reconsidered : The Concept of Competence)’에서 역량을 ‘환경과 효과적으로 상호작용하는 능력(White, 1959)’으로 규정하였다. 화이트는 역량을 유기체가 가지고 있는 본능적 욕구에서 비롯된 행동 특성과 대비되는 개념으로 이해함으로써, 유기체의 행동에 대한 동기를 설명함에 있어 단순히 욕망이나 본능만으로 설명하려던 기존의 연구를 반박하며 역량 개념을 제시하였다. 그에 따르면 유기체가 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 학습한 역량은 욕망이나 본능만으로는 달성될 수 없는 행위의 동기이다. 특히, 인간이 가지고 있는 역량은 유전자적으로 결정된 것이 아닌, 충분한 교육을 통해 학습될 수 있는 특성을 가지고 있다.

역량 개념에 대한 논의가 확대된 계기는 사회심리학자 맥클랜드(D. McClelland)가 수행한 ‘지능보다는 역량을 위한 검사(Testing for Competence Rather than Intelligence)’ 연구이다(소경희, 2007). 그는 기존의 지능 측정이 전통적인 학문적 적성과 지식 내용만을 평가하며, 이는 특정한 자극에 반응하는 능력을 측정하기 때문에 인간 능력을 타당하게 검사할 수 없다고 보았다(McClelland, 1973). 이와 달리 상황에 자발적으로 대처하는 능력인 역량을 측정하게 되면 직업 수행이나 성공적인 삶을 보다 잘 예측할 수 있다. 왜냐하면 역량은 지능보다 직업에서의 직무·업무 수행에 대해 더 많이 설명 해줄 수 있으며, 지능과 달리 다른 요인들(인종, 성별, 부모의 사회경제적 지위 등)에 영향을 받지 않으면서도 개인의 업무 수행에 대한 정보를 더욱 정확하게 제공해주기 때문이



다.

맥클랜드 이후 역량 그 자체의 개념 정의를 시도한 라일 스펜서와 시그네 스펜서(L. Spencer & S. Spencer)에 따르면 역량이란 일정한 준거에 비추었을 때, 뛰어난 업무 수행과 직접적인 인과관계를 갖는 개인의 내적인 특성이다(소경희, 2007). 이들은 역량 개념을 보다 면밀히 분석하여 5가지 유형의 역량으로 분석하고, 이를 다시 표면 역량과 심층 역량으로 구분한다. 표면 역량이란 지식(knowledge)과 기술(skill)처럼 가시적으로 드러나는 역량으로, 이는 일정기간의 교육과 훈련(training)을 통해 쉽게 개발할 수 있는 영역이다. 한편, 심층 역량은 동기(motives), 특질(traits), 자아개념(self-concept)과 같은 잠재적인 부분에 해당하는 역량으로 인간 내면에 자리 잡고 있기 때문에 쉽게 개발하거나 평가하기 어려운 특징이 있다. 이를 통해 직업 세계에서 인력을 선발하기 위해 주목했던 역량이 단순히 표면적으로 드러나는 인지적 요소만이 아닌, 개인의 비인지적인 특징들 역시 역량에 큰 영향을 발휘한다는 것을 밝혀냈다.

역량 개념을 직업 사회에서 교육 분야에 적용하게 된 계기는 OECD에서 1997년부터 수행한 ‘핵심역량의 정의와 선정(Defining and Selecting Key Competencies: 이하 DeSeCo)’프로젝트이다. 이 프로젝트는 역량 개념을 인력을 선발하기 위한 평가적 관심에서 벗어나 개인의 삶의 질과 관련하여 주목하여, 역량의 개념을 직업이나 직무와 관련된 것에서 나아가 인간 삶 전반으로 확장시켰다. DeSeCo프로젝트에서 정의한 역량이란 ‘특정 맥락에서의 복합적인 요구를 성공적으로 수행하기 위해 필요한 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 사용할 수 있는 능력’이다(Rychen & Salganik, 2003: 43). 이 프로젝트에서는 삶의 다양한 분야의 요구를 충족시키는 수단이 되고, 개인의 성공적인 삶과 잘 기능하는 사회를 이끄는 데 공헌하며, 모든 개인에게 필요한 성격을 지녀야 할 세 가지 핵심 역량(①이질적인 집단에서의 사회적 상호작용 능력 ②자율적인 행동 능력 ③여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력)을 제시하였다.

DeSeCo프로젝트 이후에도 OECD는 삶의 다양한 맥락에서 사용할 수 있는 일반적 성격의 역량을 개발하는 연구를 진행하고 있다. 최근에는 ‘OECD Learning Framework 2030’을 통해 2030년 성인이 될 지금의 학생들에게 필요한 지식, 기술, 가치 등을 밝혀내고 이를 교육하기 위한 방법에 대해 탐구하고 있다.

소경희(2006; 2007; 2012)의 연구는 핵심역량 개념이 우리나라 교육과정에 도입될 수 있는 기초를 마련했다. 그는 역량 개념의 이론적 배경과 역사를 살핀 후, OECD에서 수행된 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량을 분석함으로써 직업 세계와 구분되어 교육계에 적용할 수 있는 역량 개념을 정의 하였다. 역량이란 개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력(소경희, 2007: 8)으로, OECD가 규명한 핵심역량의 포괄적, 일반적 특징을 중심으로 한다.

이처럼 역량 개념은 행위의 동기를 설명하는 이론을 시작으로, 경영학에서 인재를 선발하기 위한 검사, 직업 훈련 및 교육의 대상으로 개념이 정교화 되었으며 OECD의 프로젝트에 이르러 사회적 삶 전반에 걸친 포괄적인 개념으로 확대되고 이것이 학교 교육의 영역으로 확대되었다. 이상으로 살펴본 역량 개념의 변화를 주요 연구자들과 각각의 역량 정의, 연구 관심을 정리하면 다음 [표 II-1]과 같다<sup>3)</sup>.

---

3) 한편, 교육학 분야에서 활용되고 있는 역량 개념의 근거는 경영학이나 심리학 이외에 경제학, 사회학 등에서도 찾을 수 있다. 가장 대표적인 학자로 역량 접근법(capability approach)을 제시한 센(A. Sen)과 이를 적극적으로 해석한 누스바움(M. C. Nussbaum)이 있다. 사회정의에 대한 기존의 주류 관점인 공리주의적 접근과 롤즈의 접근에 대한 대안으로 등장한 역량 접근법은 평등, 빈곤, 삶의 질, 발전 등을 분석하는 데 주로 활용된다. 즉, 교육과정에서 활용되고 있는 역량(competence 또는 competency) 개념이 교육 내용 및 방법, 측정의 대상이 되는 심리적인 특징 그 자체인 교육의 내재적인 측면에 대한 관심이 있는 것과 달리, 역량 접근법에서의 역량(capability) 개념은 개인이 자신이 원하는 삶을 선택할 능력과 다양한 삶의 모습을 실질적으로 성취할 수 있는 기회인 교육의 외재적인 측면에 초점을 맞추고 있다. 이러한 관점은 교육과정상의 핵심역량 개념의 한계를 지적하고 잠재적 교육과정 및 영 교육과정에서 역량 접근법을 고려한 보완점을 제시할 수 있다. 그러나 본 연구는 공식적 교육과정이 교실 현장의 수업에서 실현되는 지점에 주목하기 위해 역량 접근법까지 포괄하기 보다는 [표 1]에서 정리하고 있는 역량 개념 정의 및 연구 관심으로 범위를 한정하였다.

[표 II-1] 연구자 별 역량 개념 정의 및 연구 관심

| 연구자                           | 역량 정의  | 연구 관심                 |
|-------------------------------|--|-----------------------|
| White(1959)                   | 환경과 효과적으로 상호작용하는 능력  | 유기체의 행위 동기            |
| McClelland(1973)              | 상황에 자발적으로 대처하는 능력, 개인의 성취를 측정하여 삶의 성패를 예측할 수 있는 요인                                       | 인간 능력의 측정 (인재 선별)     |
| Spencer & Spencer(1993)       | 특정한 상황이나 직무에서 준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어 있는 개인의 내적 특성                               | 역량 개념의 구체화 및 구조화      |
| OECD(Rychen & Salganik, 2003) | 특정 맥락의 복잡한 요구를 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력 | 성공적인 사회적 삶을 위한 교육의 대상 |
| 소경희(2006)                     | 개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력  | 국가 수준 교육과정 접근 방법      |

이상의 논의를 바탕으로 보았을 때, 역량에 대한 개념은 연구자의 연구 관심에 따라 다양한 방식으로 정의되고 있다. 따라서 역량에 대한 통일된 정의보다는, 여러 맥락 속에서 사용하고 있는 역량 정의들 사이에서 공통적으로 인정되고 있는 특징을 살펴보는 것이 교육과정상 역량 개념을 이해하는 것에 더욱 효과적이다. 윤정일 등(2007)은 지금까지 논의된 역량 개념을 정리하는 것에서 나아가, 이를 토대로 역량의 네 가지 속성을 도출하였다. 네 가지 속성이란 총체성, 수행성, 맥락성, 학습가능성을 일컬으며[표 II-2], 이러한 속성들은 역량으로 지칭되는 능력의 본질적인 측면들, 즉, 역량 개념이 내포하고 있는 것이 무엇인지를 드러내 준다. 이러한 측면들은 역량이 능력을 나타내는 다른 개념들과 어떻게 구분이 되는지를 가늠할 수 있는 잣대로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

[표 11-2] 역량의 속성 (윤정일 등 2007: 239-245, 재구조화)

| 특징    | 의미   | 의의   |  |
|-------|--|--|--|
| 총체성   | 관찰 가능한 표층적인 측면과 인간 내면의 심층적인 특성 모두를 포괄한다는 것           | 인지적 측면만 중시하던 과거 인간 능력에 대한 논의의 한계를 벗어나 정의적 측면까지 포함한 포괄적인 능력으로 역량을 봄   | 역량의 구성요소가 기술이나 인지적 측면뿐 아니라 동기, 태도, 판단, 의지와 같은 다양한 인간 특성을 포괄하는 능력의 총체적인 측면을 나타내고 그러한 구성요소들이 ‘구조’로 연결되어 있어 한 요소가 작동될 때 다른 요소도 함께 움직이는 역동을 지님 |
|       | 역량의 구성 요소들이 독립적으로 존재하는 것이 아닌 유기적으로 연결된 내적 구조를 갖는다는 것 | 역량을 구성하는 다른 요소들의 존재를 필연적으로 수반한 상태에서 특정 요소가 기능하며 가동되는 능력이라는 점을 드러냄  |  |
| 수행성   | 인간의 다른 능력들과 달리 역량은 실제 수행상황에서 가동되는 능력의 한 측면임          | 역량을 이루는 능력요소들의 내용 그 자체보다는 구체적인 역량이 움직이고 적용되는 기제와 관련됨   |  |
| 맥락성   | 특정 맥락에서 우수한 수행자가 취하는 행동의 특성을 통해 도출됨                  | 역량이란 한 인간이 획득한 능력의 정태적인 상태가 아니라, 사회적 환경이나 맥락과 결부된 인간의 능력이며, 사회적 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이라는 점을 나타냄                                 |  |
| 학습가능성 | 학습이나 경험을 통해 획득되는 능력임                                 | 역량의 개념이 인간의 특성을 가리키는 하나의 구인으로 성립되기 시작할 때, 역량의 의미는 유전적으로 결정되는 인간의 능력과는 구분되는, 경험에 의해 형성되고, 학습을 통해 습득될 수 있는 능력임 (역량의 모든 측면이 학습 가능한 것은 아닐 수도 있음) |  |

## 2) 역량기반 교육과정의 등장 배경

역량의 개념이 DeSeCo 프로젝트를 계기로 학교교육에서 화두로 등장한 데에는 근대교육의 한계점에 대한 오랜 문제의식이 있었기 때문이다(홍원표, 곽은희, 2014). 근대적인 학교교육에서는 교과 지식에 대한 교육이 가장 중요하고 핵심적인 요소로 여겨져 왔고 창의성, 대인관계 능력, 의사소통 능력, 포용력 등은 지식 교육에 대한 결과로 자연스럽게 신장될 것으로 기대되어왔다. 그러나 교과 중심으로 조직된 고정된 교육과정 체계가 기술의 발전과 지식과 정보의 폭발적인 증가로 인해 발생하는 현대 사회의 복잡성과 불확실성에 적합하지 않다는 비판이 제기되어왔다(소경희, 2006). 미래 사회의 성공적인 삶을 대비하기 위해서는 삶의 연관성이 떨어지는 분과 학문적인 지식을 단순히 전달, 습득, 암기하는 것 보다 실제 삶의 문제를 해결할 수 있는 역량 개발에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 이러한 맥락에서 세계적으로 핵심역량이 교육 개혁과 관련하여 주목 받고 있으며(홍원표, 이광우, 2012), 직업교육과 훈련에서 사용되던 역량 개념이 학교 교육과정을 설계하는 원리로 주목받게 된 데에는 구체적으로 여러 이유가 있다(박민정, 2009; 백남진, 온정덕, 2014; 손민호, 2006; 2011; 소경희, 2006; 2009; 2012). 이러한 이유들은 교육과정을 둘러싼 요구를 기준으로 크게 두 가지로 분석할 수 있고 이를 통해 역량기반 교육과정의 특징을 보다 분명하게 드러낼 수 있다.

먼저 교육과정 외적 요구이다. 이것은 학교 교육이 기본적으로 사회의 변화나 요구와 밀접한 관련이 맺고 있기 때문이다. 교육은 사회의 문화를 전수하는 사회화의 기능을 수행하고 있으며, 더 나아가 사회의 이상과 가치를 실현하기 위한 변혁의 주체로서 기여하기도 한다. 그러므로 교육과정의 사회적 관심은 그 범위와 영역이 매우 넓어질 수밖에 없다. 가령, 교육과정이 추구할 목적이나 목표와 관련하여 사회의 보편적 가치와 시사적 요구를 조정하는 문제가 생겨난다. 학교가 가르치는 내용의 선정에 있어서도 사회학적 고려는 필수적이다. 미래 사회가 요구하는 인

간 능력이 무엇인지를 분석하는 것은 교육과정의 적합성을 재고하는데 반드시 필요한 과정이다(최호성, 박창언, 최병옥, 2012: 38).

교육과정 외적 요구로는 첫째, 교육과정상의 역량 개념의 도입은 학교 교육의 역할에 대한 사회적 요구에 있다는 것이다. 4차 산업혁명을 맞이하고 있는 현대 사회는 소위 정보화 사회를 넘어서서 정보와 정보가 연결되고 융합되며 짧은 시간에 폭발적으로 새로운 지식과 정보가 생산되며, 이를 중심으로 급격한 속도로 사회가 변화하고 있는 시대이다. 빠른 변화 속도와 함께 다양한 지식과 태도, 능력을 요구하는 현대사회에서는 단순히 교과 지식을 전달하는 이전의 교육과정은 적합하지 못하다는 문제의식이 대두되고 있다. 역량기반 교육과정에 대한 국책 교육 기관의 보고서, 정책 연구들에서 미래 사회 변화 전망, 즉 메가트렌드를 먼저 분석하는 이유이다. 분석 결과, 미래 사회는 지금까지와는 다른 다양하고 급격한 변화 추세가 나타날 것이고 그에 따라 변화된 미래 사회를 위해 교육에 대한 기대와 요구도 클 것이며 따라서 교육은 미래 사회를 살아갈 역량 습득에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 그러나 지금까지의 학교 교육은 교육과정의 내용 요소 즉, 학교에서 가르치도록 되어 있는 것을 가르치기만 하면 학습자들이 그 내용을 모두 습득할 것이라고 가정하기 때문에, 어떻게 학습할지에 대한 관심보다는 주로 무엇을, 얼마나 투입할지에 초점을 맞추었다. 그 결과, 학습자들이 학교 교육을 통해 무엇을 습득했고 어떠한 능력을 갖추게 되었는지에 대해 적절하게 관리하지 못하였다(박민정, 2009). 이에 역량기반 교육과정에서는 교육과정을 통해 학습자들이 갖추어야 할 능력들을 역량의 형태로 제시하고, 이를 제대로 갖추었는지 평가하기 위해 사전에 제대로 진단하고, 학습의 과정을 체계적으로 평가함으로써 학습자의 학습 성취를 관리하는 것을 강조하고 있다.

교육과정 외부의 두 번째 요구는 전통적인 지식관에 대한 반성과 새로운 지식관의 도래이다. 소위 역량 중심의 교육을 지향하고자 하는 아젠다들은 학교에서 가르쳐지는 내용을 전통적인 학문 중심 교과보다는

사회적 맥락에서 요구되는 능력을 우선시하여 가르칠 필요가 있다는 입장이다(손민호, 2006: 2). 이전까지 교과 중심의 교육과정에서는 이론적 지식이 강조되었다면, 앞으로의 교육과정은 이론적 지식과 더불어 지식 기반사회에서 요구되는 실천적 지식<sup>4)</sup>을 담아내야하며, 역량이 그 역할을 할 수 있다는 것이다. 즉 전통적인 지식관을 고수하는 교과 중심의 교육 과정을 극복하고 지식기반 사회에서의 대안이 될 수 있는 교육과정으로 역량기반의 교육과정이 제시 될 수 있다는 것이다(소경희, 2006). 교육 철학자이자 교육과정학자인 프링(R. Pring, 1995)에 따르면 지금까지 교과 중심의 교육과정 설계에서 벗어나기 어려운 이유는 첫째, 교과는 그 나름의 역사와 사회적 특성을 가지고 있다는 점, 둘째, 교과는 각각 구분되는 ‘논리적 구조’를 가지고 있어서 상대적인 안정성을 확보하고 있다는 점을 든다. 이로 인해 교과는 학교 교육과정의 핵심적 위치를 차지하고 있다(소경희 2006). 이러한 맥락에서 역량기반 교육과정을 비판하는 입장에서는 역량 중심의 교육과정이 기존의 교과 지식을 무시하거나 소홀히 하며 단지 수행의 차원에서만 교육에 초점을 맞추기 때문에 편협한 행동주의로 해석하기도 한다. 그러나 역량기반 교육과정에서 논의되고 있는 역량의 개념은 앞서 살펴본 바와 같이 관찰가능한 행동의 영역에만 국한된 것이 아닌, 지식, 기술, 태도, 가치의 영역을 포괄하는 총체적인 것이다. 손민호(2006)의 연구는 지식관의 변화 속에서 역량 개념을 해석하는데 일정 부분 기여하고 있다. 그는 지식기반사회에서 요구되는 실천적 지식의 일상적 속성을 바탕으로 역량 개념을 분석하였다. 기존의 학교 교육에서 다루었던 교과 지식이 이론적 지식에만 머물렀다면, 역량기반의 교육과정은 학생들이 실제 사회적 맥락 속에서 즉각적으로 성공적

---

4) 실천적 지식이란 상황인지론의 관점에서 탐구해온 것으로, 상황인지론에서 우리의 학습이나 경험의 과정을 제대로 이해하기 위해서는 사고와 행위, 혹은 이론적 지식과 실천적 지식간의 이분법적인 구분에서 벗어나야한다는 입장을 취하고 있는 만큼, 역량 개념이 전제로 하고 있는 탈-이분법적 관점을 드러내는 데 적절한 이론적 근거를 제시해준다(손민호, 2006: 4). 상황인지론의 관점에서 학습 주체는 지식을 소유하는 자가 아닌 지식을 체화하여 그것을 사용하는 능력을 지닌 사람이다.

인 수행을 하여 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러줄 수 있다는 것이다. 나아가 소경희(2009)는 행동주의적 접근의 역량 개념의 편협성을 극복하고, 오랜 학교 교육의 이론적 기반인 자유주의적 관점에서 역량 개념을 탐색하기도 하였다. 그에 따르면 궁극적으로 학교 교육을 통해 역량을 증진시키기 위해서는 기존에 강조되던 교과(학문)적 지식이 필수적이라는 것이다. 왜냐하면 역량은 다름이 아니라 관련 학문 군을 특징 지우는 이해 양식과 탐구 방법의 표현이며, 대개의 경우 학문적 내용을 통해서 가르쳐지며, 역량에 대한 평가 또한 내용에 기반하여 이루어지기 때문이다(소경희, 2009: 13). 따라서 역량기반 교육과정이 지금까지 역사적으로 축적된 학문적 지식들을 소홀히 한다는 비판은 잘못된 것이며, 오히려 역량 증진을 위해 교과 지식은 반드시 필요한 것이다. 즉, 역량기반의 교육과정은 기존의 교육과정에서 다루고 있는 전통적인 지식관에서 탈피하고, 교과 지식이 삶의 맥락 속에서 학습자에 의해 재구성되는 실천적 지식 중심의 교육과정의 일환으로 등장한 것이다.

다음으로는, 교육과정 내적인 변화 양상에서 비롯된 것으로, 역량기반 교육과정은 교육과정 개념에 대한 재정의와 관련된다. 과정의 개념은 학자에 따라 다양한 방식으로 정의 내리고 있으며, 오늘날 교육과정(curriculum)이라는 용어를 해석함에 크게 두 가지 관점이 있다. 하나는 학과코스(course of study)이며 다른 하나는 개인 삶의 과정(the course of one's life)이다(Clandinin & Connelly, 1992: 소경희, 2012에서 재인용). 전자는 교육과정과 수업은 분리되며, 교육과정이란 수업이 따라야 하고, 수업을 통해 도달 되어야 할 ‘산물’이다. 이때, 수업은 학문에 기반을 둔 교과들로 구성된 학과 코스에 따라 진행되어야 한다. 따라서 이러한 접근 방식에서 교육과정을 설계한다는 것은 수업에서 다루게 될 교과의 이론적 지식을 선정하고 조직하여 구성하는 작업에 국한된다. 한편, 교육과정에 대한 두 번째 관점은 교사와 학생 사이에서 이루어지는 교수·학습 ‘과정’ 자체에 관심을 두는 것으로, 교육과정이란 수업의 산물이 되기보다는 수업 그 자체로 이해되며, 수업에서 교사와 학생의 지속적인



교육적 경험의 총체이다. 따라서 이러한 접근 방식에서 교육과정을 설계한다는 것은 교사와 학생 간의 상호작용에 초점을 맞추어 교수·학습 ‘과정’을 잘 드러내고 이해하는 작업이다. 그동안 우리나라 교육과정은 학과 코스(course of study)의 관점으로, 학교에서 수업을 통해 다룰 지식, 교과를 선정하고 조직하는 일에 초점을 맞추는 방식이었다. 이 관점에서 지식 혹은 이를 체계적으로 담고 있는 교과는 안정되고 고정된 독립체(entity)로서, 세계를 이해하고 통제하기 위해서는 반드시 획득해야 할 어떤 것으로 간주되었다(소경희, 2012: 61). 역량기반 교육과정은 교육과정을 이해하고 설계하는 방식에는 여러 관점이 있으며, 그동안 고수한 국가 수준의 교육과정에 대한 관점을 전환시킬 필요가 있다는 생각에서 등장하였다고 볼 수 있다. 역량기반 교육과정은 학문적, 이론적 지식의 전통에 기반한 교과 중심의 교수·학습을 극복하고 교육과정을 통해 학생들이 사회적 삶에서의 성공적인 수행을 위해 필요한 역량들을 발달시키기 위한 교수·학습을 제시한다. 역량기반 교육과정은 지금까지의 교육과정 설계의 기본 관점인 학문 위주의 전통적인 교과 중심 교육과정으로는 지식기반 사회의 양적 질적 팽창의 시기를 대비할 수 없다는 문제의식에서 비롯되었다. 즉, 역량 중심의 교육과정은 기존의 국가 수준의 교육과정을 이해하는 패러다임의 변화를 반영하기에 적합하다. 다음은 과거의 교육과정 이해와 비교한 역량기반 교육과정의 의미를 비교한 소경희(2012)의 연구를 정리한 것이다.

[표 II-3] 전통적 교육과정과 역량기반 교육과정 비교 (소경희, 2012: 63-67, 재구조화)

|           | 전통적 교육과정                                   | 역량기반 교육과정                                     |
|-----------|--|---|
| 교육의 목적    | 지식의 획득<br>(사회, 경제적 필요와 지식 그 자체의 가치의 측면 강조) | 역량의 획득<br>(경험을 통한 지속적인 성장과 발달, 사회적 삶에 있어서 성공) |
| 지식에 대한 관점 | 합리주의적 접근<br>인식 주체와 독립적으로 존재                | 경험주의적 관점<br>인식 주체의 감각과 경험을 통                  |

|               |  |   |
|---------------|--|---|
|               | 절대주의적 진리관, 보편성 강조  | 해서 획득<br>듀이의 지식관, 임시적, 잠정적,<br>가설적  |
| 학습자에<br>대한 관점 | 지식/내용의 수동적 소비자<br>교사가 전달한 지식을 수용하<br>는 존재  | 적극적인 의미 구성자   |
| 교사에<br>대한 관점  | 지식 전달자   | 학습 촉진자  |
| 교육과정<br>조직    | 지식/내용을 조직하는 기술적<br>인 것으로 봄, 교육과정을 코<br>스나 산물(output)로 규정<br>(교과 중심 교육과정 조직, 목<br>표 중심 교육과정 조직) | 학생들이 발달 시켜야 할 역량<br>을 규명하고, 이를 위한 경험<br>을 선정하는 것<br>교육과정의 의미를 과정에 주<br>안을 둠 |

이처럼 역량기반 교육과정은 단순히 시대적 요구를 반영하는 교육과정을 넘어서서 학교 교육의 목적과 지식, 학습자, 교사에 대한 관점, 교육과정 조직 방식 등 교육과정 전반을 이해하는 새로운 틀을 제시하고 있는 것이다.

## 2. 도덕성에 대한 역량 중심적 접근

### 1) 도덕 발달에 대한 인지주의 이론의 전개

도덕 발달에 대한 인지발달 관점은 도덕심리학 연구에서 가장 중요한 역할을 담당해 왔다. 콜버그의 인지혁명(cognition revolution)은 이전까지 도덕성 및 도덕 발달에 대한 관점을 획기적으로 전환시켰으며, 도덕 발달분야가 심리학 내의 독자적인 연구 분야가 되는 데 핵심적인 기여를 했기 때문이다. 콜버그 이후의 도덕심리학 연구는 수십 년간 인지발달 전통 속에서 양적으로, 질적으로 확대되어 왔다. 인지발달 관점이 등장하기 전, 도덕성과 도덕교육을 바라보는 대표적인 관점들로는, 정신분석학, 행동주의, 도덕 사회화 이론 등이 있다. 20세기 초에 프로이트와 정신분석학파가 미국의 심리학에 최초로 강력한 영향을 주었으며, 1930년대부터 40년대에 이르는 기간 동안 행동주의가 미국 발달 심리학을 지배하였다(Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004: 38). 더불어, 도덕 발달에 있어 사회학적 접근 역시 무시할 수 없는 영향력을 가지고 있는데, 왜냐하면 도덕화 과정에 관해서 매우 중요한 설명을 제공할 수 있기 때문이다(Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004: 283).

정신분석 이론에 따르면 도덕성이란 사회적 금지, 허용의 체계와 같은 사회의 지배적 행위 규범을 내면화하여 바람직한 행동을 하려는 심리적 성향으로 정의된다. 프로이트(S. Freud)에 따르면 인간 정신 활동의 원동력은 무의식이며 도덕 발달은 부모나 사회 등의 외적인 개입에 의해 비합리적이고 이기적인 충동에 대한 갈등과 억압 속에서 이루어진다. 이에 나아가 에릭슨(E. Erikson)은 전 생애에 걸쳐 발생하는 개인적, 사회적 갈등과 위기를 인간 성장의 요인으로 바라보고, 도덕 발달은 환경과 대응하는 과정에서 건전한 방식으로 덕이 계발되는 과정으로 설명한다. 정신분석 이론은 도덕교육에 있어 인간의 합리성과 자율성을 간과한다는

비판과 함께 학생의 감정적 욕구를 중시해야한다는 점(추병완, 2003), 도덕에 관한 직접적 권위의 대상들이 건전한 동일시의 표본이 되어야한다는 점(유병열, 2004), 학생의 건전한 자아형성을 위한 구체적인 아이디어를 제공한다는 점(정창우, 2004) 등의 시사점을 제공한다.

**행동주의의 관점**에 따르면 인간의 모든 행동은 자극에 대한 반응이며, 학습이란 조건화를 통해 형성되는 관찰 가능한 행동의 변화를 의미한다. 도덕 발달이란 사회 존속을 위한 규범을 조건화와 학습을 통해 내면화하는 과정이다. 행동주의자들의 최종 목적은 인간의 행동을 예측하고 통제하는 것이기 때문에(정창우, 2004), 도덕교육이란 강화와 보상 등을 통해 환경을 구조화하여, 사회의 존속에 도움이 되도록 행동을 통제하고, 조형하는 것이다. 도덕성에 대한 행동주의의 고전적인 실험인 핫손과 메이(H. Hartshorne & M. A. May)의 인격교육연구(1928~1930)에서 도출된 가장 유명한 결론은 ‘상황특수성의 원리’이다. 즉, 행동은 단일한 인격 특질에 기인한다기 보다는 주로 상황에 의해서 결정된다는 것이다(Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004: 200). 인간의 (도덕적) 행동은 평소 그들의 (도덕적) 인격에 의해 결정되는 것이 아니라 상황과 환경의 영향을 더 크게 받는다는 것이다.

도덕에 대한 사회학적 접근인 **도덕 사회화 이론**에 따르면 도덕이란 사회적 규칙들의 체계이며, 따라서 도덕교육이란 사회화를 통해 도덕성을 개발하여 개인이 속한 사회의 규범과 일치하는 방향으로 행위 하도록 만드는 것을 의미한다. 뒤르켐(D. E. Durkheim)은 도덕교육이 세 가지 관점에서 바람직한 결과를 가져온다고 보았고, 이것이 도덕성을 구성한다고 보았다. 첫째, 도덕교육은 관습, 규칙, 그리고 개인이 속한 사회 혹은 문화의 전통들에 대한 존경을 일반화시키는 것과 같은 권위에 대한 존중을 포함한다는 점이다. 둘째, 도덕교육의 결과 개인이 집단의 구성원이라고 하는 사회 집단에 대한 애착의 감정이 생긴다는 것이다. 셋째, 개인이 규범의 본질을 합리적으로 이해하고, 규칙에 복종하는 것에 대한 철학적인 정당화를 제공하는 능력을 갖추게 된다는 점이다.

한편, **피아제**(J. Piaget)의 연구는 이전까지의 도덕 발달에 대한 패러다임을 전환시켜준 인지 혁명의 기반을 마련했다. 그의 인지발달 이론은 도덕발달에 관한 가장 체계적이고 포괄적인 연구결과를 제공해주었다. 피아제에 따르면 모든 도덕은 인간 내부로부터 반성적인 검토를 거쳐 자율적으로 채택된 규범들의 체계로 구성되어 있으며 도덕성은 규범에 대해 존중하려는 정신 작용이며 그 핵심은 도덕적인 사고력과 판단력에 있다. 인간 유기체는 다른 유기체들과 마찬가지로 유기체가 그것의 작용을 일관되게 체계화하려는 성향인 조직과 적응이라는 불변의 생물학적 기능을 가진다(남궁달화, 1995: 13). 인간의 정신(mind)도 유기체와 마찬가지로 조직과 적응에 의해 작용한다. 도식(schemes)이란 일관된 방식으로 지식을 조직하는 정신 구조를 일컬으며 인지가 발달한다는 것은 도식이 양적·질적으로 확장하여 새로운 환경에 적응한다는 것을 의미한다.

피아제 이론에서 발달은 인간의 정신이 그것의 작용을 일관성 있는 체계로 조직화하고, 그 체계를 변화하는 환경의 자극에 적응시키는 인간 정신의 성향과 밀접하게 관련되어 있다. 정신은 인간 유기체가 환경과 상호작용할 때 우연히 만나는 낱말의 자료를 흡수만 하지 않는다. 정신은 그 자체를 조직하기 위해 ‘탐구’한다. 정신은 세계와의 상호작용에서 의미를 추구한다. 그러한 작용을 증진시키는 질서의 체계를 ‘구성’하기 위해 환경으로부터 적절한 정보를 찾는 노력을 한다(남궁달화, 1995: 15).

환경에 적응하는 과정에서 도식이 획득되는 가장 기본적인 형식은 동화와 조절이다. 동화는 새로운 인지적 혹은 개념적 대상을 이미 존재하는 도식에 통합시키는 인지적 과정이며, 조절은 기존의 도식을 수정하거나 새로운 도식을 구성하는 것을 의미한다. 동화는 기존의 도식이 확대되고 풍부해지는 것으로 양적인 변화라는 점에서 성장을, 조절은 질적인 변화라는 측면에서 발달을 설명해준다. 피아제는 동화와 조절의 균형 상태를 평형이라고 불렀으며, 자신의 예상이 경험에 의해 확인되지 않을 경우 발생하는 인지적 갈등상태인 비평형 상태는 아동에게 평형을 추구

하도록 동기화한다. 비평형 상태를 유발하는 환경에 적응하는 과정에서 유기체는 조절과 동화를 통해 평형에 도달함으로써 인지적인 성장과 발달이 일어나는 것이다(정창우, 2004: 27-28).

피아제는 아동의 도덕 판단에 대한 연구를 통해 도덕 발달을 강제적 도덕 단계와 협동적 도덕 단계로 구분하였다. 강제적 도덕 단계는 성인의 강제와 권위에 의해 도덕성이 형성되고 길러지는 단계이다. 이 단계에 있는 아동의 사고 구조는 도덕적 실재주의에 바탕을 둔다. 도덕적 실재주의란 자신의 도덕적 의무가 상황에 관계없이, 자신 외부에 실재해 있다고 믿는 심리적 경향이다. 따라서 이 단계의 도덕성은 타율적이다. 아동은 도덕 규칙이 외부의 물리적 세계의 힘으로 내재해있다고 생각하며, 주관적 의도보다는 객관적 결과만을 도덕책임으로 인식한다. 또한 도덕 규칙을 어겨 받게 되는 성인이 내리는 벌과, 강제에 의해 도덕성이 길러진다. 인지적 성장과 함께 역할 채택 능력이 향상되고 자기중심성이 저하되면서, 아동은 협동적 도덕 단계에 이르게 된다. 협동적 도덕 단계에서는 평등한 또래와의 상호작용을 통해 도덕 발달이 이루어지며, 자유로운 결정으로 도덕 규칙을 구성하고, 이것이 변경 가능한 자의적 합의 사항임을 인지하기 때문에 자율적 도덕성의 단계라고도 불린다. 이 시기의 아동의 도덕 판단은 행위 자체의 객관적 결과보다는 행위자의 의도에 비추어 결정되고 그에 따른 책임으로 나아가게 된다. 피아제의 일련의 연구는 도덕성을 규정짓는 방식을 기존의 정신분석학, 행동주의, 도덕 사회학과 완전히 다른 패러다임으로 접근할 수 있는 가능성을 열어준 것이다.

콜버그(L. Kohlberg)는 자신의 도덕 발달 이론 연구 작업물을 엮어 놓은 『도덕 발달의 심리학(2000)』의 서문에서, 피아제와 자신이 공유하고 있는 도덕성에 대한 인지 발달론의 핵심 가정을 두 가지로 정리한다. 첫째, 아동의 정신(mind)은 그 자체의 구조를 가진다는 것이며 따라서 아동은 철학자이다. 둘째, 아동이 가지고 있는 인지 구조는 질적으로 독특하며, 단계적으로 성장한다는 것이다. 이때, 단계는 ①불변의 계열성

을 갖으며, ②구조적 전체성, 즉 다양한 상황과 과제에도 유지되는 일관성, ③위계적 통합, 즉 보다 낮은 단계들은 보다 높은 단계로 통합된다는 특징을 지닌다. 덧붙여, 콜버그는 「사실에서 당위로(1971)」에서, 자신의 심리학적 연구가 바탕을 두고 있는 철학적 가정으로서 메타윤리적 가정과 규범윤리적 가정을 제시하고 있다. 메타윤리적 가정은 다음과 같다(Kohlberg, Levine & Hower, 1983, 문용린 역, 2000: 27-29).

① 가치 관련성(value relevance)의 가정은 도덕이란 개념이 가치중립적인 것이 아니라 규범적, 긍정적 또는 가치 관련적임을 의미한다.

② 현상주의(phenomenalism) 가정은 도덕이 의식과정과 관련되어 있음을 의미한다.

③ 보편주의(universalism) 가정은 도덕발달이란 어느 문화 또는 하위 문화에서 발견되는 몇 가지 공통된 특징을 지니고 있어서, 완전히 가치 상대적인 방식으로 규정되지는 않음을 의미한다.

④ 처방주의(prescriptivism)란 단순히 사람들이 어떤 것을 할 수도 있는 것이 아니라, 어떤 것을 당연히 ‘해야만 한다’는 생각이다. 처방주의는 ‘당위’ 영역이 사실판단 영역으로 완전히 환원될 수 없다는 것을 의미한다. 이러한 개념은 도덕보편화 가능성의 이상과도 통한다.

⑤ 인지주의(cognitivism) 또는 합리주의(rationalism)란, 도덕 판단이 정서적 진술로 환원될 수 없거나 직접적으로 표현될 수 없다는 것이다. 오히려 도덕 판단은 행동에 대한 추론 또는 이유를 기술하는 것인바, 여기에서 이유란 동기와는 다른 것이다.

⑥ 형식주의(formalism)란 실제적 문제에 대한 합의 여부와는 관계없이, 도덕 판단에는 정의하거나 동의할 수 있는 형식적 특징들이 있다는 의미이다.

⑦ 원리성(principledness)의 가정은, 도덕 판단이란 보편적인 규칙과 원리의 적용에 기초를 두고 있으며, 단순히 특정 행동을 평가하는 것은 아니라는 것을 의미한다.

⑧ 구성주의(constructivism)의 가정은 도덕 판단이나 도덕원리를 사회적 상호작용을 통해 발생하는 인간의 구성물로 본다. 그것은 선형적으

로 주어진 명제도 아니며 경험될 수 있는 사실들을 일반화한 것도 아니다.

⑨ 정의의 우선성(primacy of justice) 가정은 위의 가정들로부터 필연적으로 도출되는 당연한 가정이다. 우리는 도덕 판단이나 도덕원리가 대인관계 갈등이나 사회적 갈등, 즉 주장이나 권리의 갈등을 해결하는데 중요한 기능을 한다고 본다. 도덕 판단은 또한 이러한 권리에 따르는 의무까지도 규정해야만 한다. 이처럼 도덕 판단이나 도덕원리는 여러 입장들 간의 평형, 균형, 가역성을 함의한다. 이러한 의미에서 볼 때 도덕 판단이나 도덕원리는 정의와의 관련성을 내포하는 것이다.

메타윤리적 가정과 더불어 콜버그는 가장 높은 추론단계인 6단계는 도덕적으로 적절한 원리를 규정한다는 가정과 단계가 높아질수록 도덕적 갈등을 해결함에 있어 6단계의 준거를 충족시키는 쪽으로 상향된다는 가정 등 규범윤리적 가정들을 덧붙인다.

이러한 가정을 바탕으로 콜버그는 피아제의 인지 발달 이론 연구를 실증적으로 검증하고, 칸트의 의무론과 듀이의 구성주의 교육론의 영향을 받아 자신의 박사 학위 논문을 시작으로 여러 번의 용어 수정을 거쳐 3수준 6단계의 도덕 발달 이론을 제시하였다(Kohlberg, 1958; 1969; 1984). 다음의 [표 II-4]는 『도덕발달의 심리학』(1984: 174-176, 김민남, 진미숙 역, 2000: 164-165)에서 콜버그가 정리한 도덕 발달의 6단계를 정리한 것이다.

[표 II-4] 도덕 발달의 3수준 6단계

| 단계의 내용 |      |   |                     |            |
|--------|------|---|---------------------|------------|
| 수준     | 단계   | 무엇이 옳은가                                     | 옳은 것을 행하는 이유        | 단계의 사회적 조망 |
| 수준 I   | 단계 1 | 처벌 받을까봐 규칙을 어기지 않는 것, 복종을 위한 복종, 사람과 재산에 물리 | 처벌의 회피, 권위자의 우월한 힘. | 자기중심적 관점   |
|        | 단계 2 | 타인의 이해관계를 고려하지 않음, 혹은 타인의 이해관계가 자신          |                     |            |
|        | 단계 3 |   |                     |            |
|        | 단계 4 |   |                     |            |
|        | 단계 5 |   |                     |            |
|        | 단계 6 |   |                     |            |



|                        |                          |  |  |   |
|------------------------|--------------------------|--|--|---|
| 인<br>습<br>이<br>전       | 덕성                       | 적 손상을 입히지 않는 것   |  | 의 이해관계와 다르다는 것을 인정하지 않음. 두 개의 관점을 관련지우지 않음. 행위는 타인들의 심리적 이해관계로 고려되기 보다는 물리적인 것으로 고려됨. 권위자의 조망과 자신의 조망을 혼동.                          |
|                        | 단계 2- 개인주의, 도구적 목적, 교환   | 누군가에게 직접 이익이 될 때만 규칙을 따르는 것. 자신의 이익과 필요에 부합되도록 행동하고 타인에게도 그렇게 하도록 하는 것. 옳은 일이란 공정한 것                     | 타인들도 제 나름의 이해관계를 가졌음을 인정해야만 하는 세계에서, 자신의 필요와 이해관계를 앞세움.  | <b>구체적 개인주의 조망</b><br>모든 사람은 추구할 자신의 이해관계를 가지며, 이 이해관계는 갈등하며 그래서 옳음은 상대적이라는 인식.   |
| 수<br>준<br>II<br>인<br>습 | 단계 3 - 개인 상호간의 기대, 관계 맺음 | 자기와 가까운 사람들의 기대를 지키는 것, 자신의 역할에 대해 사람들이 일반적으로 기대하는 바에 따라 행동하는 것, 선택하는 것은 충성, 존경, 감사와 같은 상호관계를 지키는 것을 의미함 | 자신의 눈이나 다른 사람의 눈으로 보아서도 선한 사람이 되려는 욕구, 다른 사람에 대한 배려, 황금률에 대한 믿음. 관행적인 선한 행동을 뒷받침 하는 규칙과 권위를 지키려는 욕망. | <b>인간관계 속에서의 개인적 관점</b><br>공유된 감정, 합의, 기대가 개인의 이익보다 우선한다는 의식. 구체적인 황금률을 통해 관점들을 관련 짓고, 자신을 다른 사람의 입장에 놓아봄. 일반화된 체제의 조망은 아직 고려되지 않음. |
|                        | 단계 4 - 사회적 체제와 양심        | 스스로 동의한 현실적 의무를 준수하는 것. 법은 확고한 사회적 의무와 갈등하는 극단적인 경우들을 제외하고는 준수   | 제도의 전체적 기능 인정, “모든 이가 그렇게 한다면”이라는 염려에서 체제 파괴를 피하는 것, 우리의 규정된 의무                                      | <b>대인 관계적 합의와 구별되는 사회적 관점</b><br>역할과 규칙을 규정하는 체제의 관점을 채택함. 체제에서 차지하는 위치에 의거하여   |

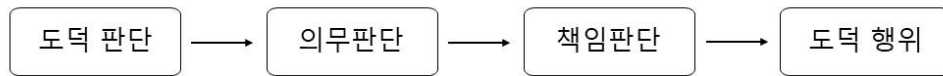
|                                     |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
|                                     |   | 되어야 한다. 옳음은 사회, 집단, 제도에 공헌하는 것이다.   | 를 완수하라는 양심의 명령 인식.  | 개인적 관계들을 숙고함.   |
| 수<br>준<br>Ⅲ<br><br>인<br>습<br>이<br>후 | 단 계<br>5 -<br>사 회<br>계 약<br>혹 은<br>유 용<br>성 과<br>개 인<br>권 리 | 사람들은 다양한 가치와 의견을 가지고 있고, 대부분의 가치와 규칙은 집단에 따라 상대적임을 의식한다. 그러나 이러한 상대적 규칙은 통상 불편부당성을 위해 그리고 사회계약이기 때문에 유지된다. 그러나 생명, 자유와 같은 비상대적인 가치와 권리는 어떤 사회에서도 그리고 다수 의견과도 관계없이 유지되어야 한다. | 모든 사람의 복지와 권리 보호를 위해 법을 제정하고 지키려는 사회계약에 의해 성립된 법에 대한 의무감. 가족, 우정, 신뢰, 직무 등에서 자유롭게 맺은 계약에 대한 책무성 인식. 법과 의무는 전체 효용성에 대한 합리적 계산, 즉 “최대 다수의 최대 이익”에 기초한 관심. | <b>사회선행적 조망</b><br>합리적 개인의 조망은 사회 유대와 계약에 선행하는 가치와 권리를 의식. 합의, 계약, 객관적 불편부당성, 정당한 과정 등 형식적 기제에 의해 조망들을 통합. 도덕적, 법률적 관점을 숙고함; 그 관점들은 종종 갈등한다는 것, 그리고 그것들을 통합하기 어렵다는 것을 인식. |
|                                     | 단 계<br>6 -<br>보 편<br>적 윤<br>리 적<br>원 리                      | 스스로 선택한 윤리적 원리를 따르는 것. 특정한 법과 사회적 합의는 이러한 원리 위에 성립하기 때문에 타당하다. 법이 이 원리들과 충돌할 때 우리는 원리에 따라 행위한다. 원리는 정의의 보편적 원리이다. 즉 인권의 평등과 개인 인격체인 인간의 존엄성 존중이다.                           | 보편적 도덕원리의 타당성에 대함 합리적 존재로서의 믿음, 그 원리에 대한 개인적 언약.  | <b>사회적 협약에 기인한 도덕적 관점의 조망</b><br>도덕성의 본질과 인간은 그 자체로 목적이며 마땅히 그렇게 대우 받아야 한다고 인식하는 합리적인 개인의 조망.   |

콜버그는 도덕단계를 인성 발달의 계열 속에서 위치시킴으로써 도덕 단계를 규정하고 있다. 피아제가 연구한 논리적 추리의 단계 역시 인성의 발달 계열의 맥락에서 이해될 수 있다. 전 조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기는 아동의 논리적 사고가 구체화되고 정교화 되는 단계를 구분한 것이다. 아동은 구체적 조작기에 들어서면서 이전과는 다른 논리적 사고를 시작하게 되는데, 이 시기 아이들은 사물을 분류하고 구체적 사물의 양적인 관계를 이해할 수 있다. 이후 형식적 조작기에서 사고는 모든 것을 고려하고 하나의 체제 속에서 요소들의 관계를 파악할 수 있으며 가설을 형성·검증하며 그 가설로부터 함의를 도출해낼 수 있게 된다. 도덕 추론 역시 논리적 추리의 일종이기 때문에 더 높은 단계의 도덕 추리는 더 정교한 논리 추리에 의존한다. 도덕성과 논리가 긴밀한 관계가 있다고 해도 콜버그는 도덕적·인지적 발달을 촉진시키는 조건이 물리적·인지적 발달에서 보다 훨씬 더 복잡하다고 말한다. 그래서 물리적·인지적 단계와 사회적·도덕적 인지 단계 사이에 필요조건은 성립하지만 충분조건은 성립하지 않는다고 주장한다. 그는 사회적·도덕적 영역에 있어서 사회적 역할채택기회의 중요성을 강조했다. 그런데 이러한 사회적·도덕적 영역에서의 발달은 물리적·인지적 영역에서의 발달에 의해 제한된다(Walker, 1988: 48-52; Damon, 1975; Helkama, 1988, Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004: 77에서 재인용). 또한 논리적 사고를 바탕으로 도덕 추리를 하는 아동은 자신과 세계를 조망함에 있어서도 자기중심성을 탈피하는 방향으로 사고하게 된다. 역할채택의 확장이 논리 발달 단계 이후에 등장한다는 점에서 콜버그는 도덕 발달 단계를 기술함에 있어 셀만(R. Selman, 1976)의 사회적 조망 이론을 참고하고 있다. 역할채택의 단계는 개인이 타인을 인정하고, 그들의 생각과 느낌을 해석하고, 사회에서 차지하는 그들의 역할이나 위치를 인식하는 수준을 나타내기 때문이다(Kohlberg, 1984; 김민남 역, 2000). 또한 콜버그는 평등한 관계 속에서 다양한 사회적인 관점들이 자유롭게 교환되기 때문에 자기중심성이 감소될 수 있다는 피아제의 주장을 받아들여 또래 간 상호작용이 사

회적 역할채택의 효과적인 방법이라고 보았다. 이와 같이, 도덕성에 대한 콜버그의 인지발달론에 따르면 아동들은 도덕적 의미를 자율적이고 능동적으로 ‘구조화’하며, 도덕 판단의 단계는 여러 관점들을 수용하고 이를 보다 나은 수준으로 조정함으로써 탈중심화의 방향으로 구조화 된다.

탈중심화는 행위를 동기화시킬 수 있다. 논리적 추리를 통해 판단을 하는 아동들은 비논리적인 비평형성, 상호호혜성과 평등성을 위반하지 않는 방향으로 행위한다. 정확하지 않거나 올바르지 않은 상황에 대한 인지구조화 과정은 상호호혜성과 평등성을 회복하기 위한 행위의 동기를 유발한다는 것이다(Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004: 76). 콜버그는 캔디(D. Candee)와 함께한 연구(1983)에서 도덕 판단과 행위의 관계를 다음과 같이 밝히고 있다.

[그림 1] 콜버그-캔디 모형(정창우, 2004: 46)



콜버그-캔디 모형에 따르면 도덕 발달 단계와 도덕적 행위 간의 관계는 단선적이다. 도덕적 딜레마 상황에서 더 높은 수준의 도덕 판단을 통해 행동을 선택할수록, 그 판단은 실제 행동과 더 잘 일치한다는 것이다. 이때, 판단은 의무판단과 책임판단으로 구분할 수 있는데, 전자는 도덕 규칙의 원리에 대한 판단이고 후자는 의무판단의 결과로 선택할 행위 책임에 대한 판단으로 행위의 기초가 된다. 인습 이전 수준과 인습 수준에 있는 개인은 의무 판단과 책임 판단이 구분될 수 있지만, 책임감이 강조되는 인습 이후의 수준에서는 사실상 의무판단과 책임판단은 하나로 수렴된다. 콜버그에 따르면, 도덕성을 위한 동기화(motivation)는 수용, 자존감, 자아실현 등과 같은 일반적인 동기화 요소와 관련되어 있지만, 근본적으로 이성 혹은 추론이 곧 동기라고 간주하였다(정창우, 2004: 46).

## 2) 린트의 도덕적 역량 개념의 등장

상대주의적 도덕성에 기반한 도덕 발달 연구에 대해 비판하며 인지발달론을 주장한 콜버그는 행동주의와 정신분석학, 도덕 사회화 이론, 가치 명료화 등의 도덕 관련 이론들이 가지고 있는 도덕적 상대주의를 극복할 수 있는 도덕철학적 기준을 제공하였다. 그러나 도덕성에 대한 인지 발달적 접근은 이후 다양한 도덕심리학 이론들에 의해 비판받았고, 이는 다음 [표 II-5]와 같이 크게 세 가지 차원에서 제기되었다.

[표 II-5] 콜버그 인지발달론에 대한 주요 비판(정창우, 2013: 20, 재구조화)

| 비판의 핵심           | 내용   | 주요 학자                 |      |
|------------------|--|-----------------------|------|
| 정서 측면 간과         | 이성에 의한 도덕 추론만을 도덕 발달로 강조한다면 공감이나 배려 등과 같이 도덕적 정서에 의한 도덕적 행동을 설명하기 어렵다는 비판  | 길리건, 나딩스, 호프만         |      |
| 인지-행위 사이의 괴리     | 도덕적 인지만으로는 도덕적 실천에 이르기 어렵다는 도덕적 동기화와 관련된 경험적 차원의 비판  | 블라지, 레스트              | 나바에츠 |
| 도덕적 행위의 사실적 메커니즘 | 도덕적 선택이나 행동이 과연 도덕적 추론이라는 과정을 통해 나타나는지에 대한 사실적 차원의 의문 (판단이 도덕적 동기화의 유일한 요소가 아니라는 비판, 도덕적 판단이 이성에 의한 것이 아니라 정서나 직관 등에 의한 것이라는 비판) | 하이트, 그린, 뇌 과학 및 신경 철학 |      |

먼저, 콜버그의 인지발달이론이 도덕 발달에 있어 정서의 측면을 간과했다는 비판이다. 이 비판의 핵심은, 이성에 의한 도덕 추론만을 도덕 발달로 강조함으로써 콜버그의 이론은 공감이나 배려와 같은 도덕적 정서에 의한 도덕 발달을 설명하기 어렵다는 것이다. 대표적으로 길리건(C.

Gilligan)은 도덕성을 인지적인 판단력으로 규정한 콜버그를 비판하며, 추상적 상황과 원리에 근거한 인지의 측면뿐만 아니라 도덕성을 구체적인 상황에 관계한 감정의 측면 즉, 정서적 책임과 보살핌의 능력으로 규정하는 배려 윤리를 주장하였다. 이어 배려의 의미를 정교화하며 배려 교육론을 체계화한 나딩스(N. Noddings)는 정의윤리의 추상성, 보편성, 배타성을 비판하며 배려윤리의 구체성, 특수성, 응용력 등을 강조하며 실제적이고 구체적인 도덕교육의 방법을 제시하기도 하였다. 도덕성을 공감 을 통한 도덕규범의 내면화로 파악한 호프만(M. Hoffman)은 도덕적 상황을 콜버그가 제시하고 있는 딜레마 상황과 달리 곤경에 빠진 타인에게 도움을 줄 위치에 있는 방관자 개입의 상황으로 파악하였다. 도덕적 행동은 타인의 상황에 보다 적합한 방식으로 대리적인 정서적 반응인 공감에서 비롯된다고 보았다.

둘째, 콜버그의 인지 혁명 이후 제기된 가장 큰 비판 중 하나인 측정된 도덕 판단과 도덕적 행위 사이의 격차를 보여주는 여러 경험적 증거에 의한 비판이다. 대표적으로 블라지(A. Blasi, 1980)의 “도덕적 인지와 도덕적 행위 사이에 다리 놓기”라는 제목의 논평은 도덕적 추론이 도덕 행동에 약 10% 정도만 설명한다는 사실을 밝혀냈다. 블라지는 도덕 판단과 도덕적 행위 사이를 직접 연결해주는 역할로서 도덕적 정체성에 주목한다. 그는 도덕적 정체성을 도덕 행동을 더 잘 설명해주는 틀에 도덕적 인지와 도덕적 인격을 통합시키는 개념이라고 정의한다(Walker, 1988). 도덕적 정체성에서 기인하는 자아 일관성이라는 자아 일치 의 내적 요구가 도덕적 판단이 도덕적 행동으로 이행할 수 있도록 동기화해준다는 것이다.

레스트(J. Rest)는 콜버그의 입장을 일정 부분 수용하면서도 도덕적 행위가 이루어지기 위해서는 네 가지 심리적 구성 요소가 인지와 정서의 상호작용 과정을 거쳐야 한다고 보았다. 네 가지 구성 요소란 도덕적 민감성(moral sensitivity), 도덕적 판단(moral judgment), 도덕적 동기화(moral motivation), 도덕적 품성(moral character)이다. 도덕적 민감성이

란 특정 상황을 도덕적 문제 상황으로 감지하여, 가능한 행동을 생각해 보고, 자신의 행동이 타인에게 미칠 영향을 상상하는 것을 포함한다. 도덕적 판단은 가능한 행동을 계열로 분류하여 옳고 그름, 선악을 판단하는 추론의 과정을 포함한다. 도덕적 동기화는 도덕적 가치를 다른 경쟁 가치 보다 우선시 하여 도덕적으로 옳은 것을 하도록 결심하는 과정이다. 도덕적 품성이란 자신의 결심대로 행동하기 위해서 자아 강도를 높여 굳건한 의지로 용기를 잃지 않고 도덕적 실천의 장애 요인을 극복하도록 하는 성향을 의미한다. 각 요소는 덕목이나 성격, 기질 특성이 아닌 심리적 과정이며, 도덕적 행위는 각 요소 간의 인지적·정서적 상호작용을 통해 이루어진다.

마지막으로, 최근 도덕심리학계에서 가장 주목 받고 있는 접근 방법 중 하나인 도덕성에 대한 뇌 과학 및 신경 윤리학적 접근은 사실적 차원에서 도덕적 행위의 메커니즘을 밝히는데 주목하고 있다. 이들 입장에 따르면 도덕적 판단과 행위는 인지 발달론의 입장이 주장하는 도덕적 추론보다는 직관이나 정서에 따른 것이라는 것이다. 하이트(J. Haidt)는 합리주의 전통 내에서 연구하는 도덕철학자들과 도덕심리학자들이 도덕 판단에서 형식적 추론의 인과적 역할을 과도하게 높이 평가한다고 비판한다. 또 그린은 자기공명영상(fMRI)에 따른 검사를 토대로, 칸트가 주장하는 의무론적 판단이 이성에 의한 것이 아니라 직관에 따른 반응이라고 주장한다. 즉, 일반적으로 권리와 의무에 대해 반성적으로 사고하는 것으로 고려되는 의무론적 도덕 판단이 직관적인 정서적 반응에 의해 일차적으로 추동된다는 것이다(정창우, 2013: 200-201). 이것은 콜버그의 현상주의적 원칙에 대한 전면적인 비판이다. 현상주의 원칙에 따르면, 도덕적 행위는 도덕 원리에 의해 동기화된다. 무의식에 초점을 맞춘 정신분석학자나 외현적 행위의 결과에 초점을 둔 행동주의자와 달리 콜버그는 도덕적 추론은 일상적 도덕 언어를 사용하는 의식적인 과정이라고 주장한다. 따라서 도덕적 동기에 대한 일상언어의 자료는 가치 있는 경험적 자료로 사용할 수 있다(Kohlberg, Levine & Hower, 1983; 문용린 역, 2000).

나바에츠(D. Narvaez)에 따르면 현상주의적 원칙은 도덕적 사고 과정 및 행위에 있어 암묵적이고 자동적인 과정인 직관을 도외시 했다는 점에서 도덕심리학의 영역을 협소화했다고 지적한다. 그는 랩슬리와의 연구(2005)에서 우리의 인지 활동이 콜버그가 주장하는 것처럼 의식적이고 명시적이지 않다고 말한다. 사회 인지적 기능의 상당 부분이 함축적이고 암묵적이거나 혹은 자동적이며, 대개 도덕적인 행동을 하는 개인들이 자신들의 동기가 무엇인지에 대해 분명하게 표현할 수 없고, 어떤 판단들을 통해 그 행위를 하게 되었는지에 대해서도 말하지 못한다는 것이다(정창우, 2013: 202). 이에 나바에츠는 콜버그적 인지 발달론을 계승하면서도, 그에게 가해진 비판을 충분히 수용하고, 레스트의 4구성요소 모형을 포함한 신콜버그 학자들의 연구 결과 및 최근의 뇌 과학, 신경과학, 진화심리학 등의 연구 결과들로부터 산출된 도덕성에 관한 연구 성과들을 효과적으로 활용하며, 도덕교육을 통해 학습자들에게 도덕적 기술들을 전문가 수준으로 교육하기 위한 통합적 윤리교육 모형을 제시하였다.

린트는 ‘도덕성 함양을 위해 어떻게 가르칠 것인가?(How to teach morality?)’라는 물음에 답하기 위한 선결 작업으로서 ‘도덕성은 가르칠 수 있는가?’에 대한 논의를 시작한다. 가르칠 수 있는 대상으로서의 도덕성을 규정하기에 앞서 린트는 기존까지의 도덕 및 도덕성에 관한 이전의 논의들을 크게 두 가지 흐름으로 정리한다. 하나는 외재적 기준의 준수로서의 도덕성, 다른 하나는 내적 기준의 순응으로서의 도덕성이다. 외재적 관점에서 도덕성은 사회의 규칙들을 준수(rule-conformity)하는 것으로 정의된다(Lind, 2016: 69). 이러한 관점으로는 행동주의적 접근, 정신분석학적 접근, 사회학적 접근 및 최근 신경 과학적 접근 등이 있다. 구체적으로는 도덕성을 조건화를 통한 사회규범을 내면화한 결과라고 본 행동주의적 접근, 사회의 지배적 행위 규범을 내면화한 것으로 본 정신분석학적 접근, 사회적 규칙들의 체계인 도덕을 따르고자 하는 기질인 규율정신, 사회집단에 대한 애착, 자율성으로 구성된다고 파악한 사회학적 접근이 포함된다. 특히, 뒤르켐에 따르면 ‘도덕적이라고



부르는 모든 행위에는 공통점이 있는데, 그것은 이전에 설립된 규칙들에 대한 순응이라는 점이다. 우리가 도덕적으로 행동한다는 것은 그 행위를 요구 받기 전에 주어진 상황에서 어떤 행동을 해야 하는가를 결정하면서, 규범을 준수하는 것이다'(Durkheim, 1961: Lind, 2016: 43에서 재인용). 물론 뒤르켐은 이때에도 도덕적 주체의 도덕적 판단 역시 요구된다고 말하지만, 그의 도덕성 규정에는 한계가 있다. '이전에 설립된 규칙'의 시작을 설명하지 못한다는 점이다. 린트는 최근 도덕심리학계에서 진행되고 있는 풍부한 뇌·과학 연구 성과 등을 기반으로 하고 있는 사회 심리학자 하이트의 사회적 직관주의 모형 역시 외재적 기준의 준수로서의 도덕성으로 분석한다. 하이트가 제시하고 있는 도덕 발달은 5가지 혹은 그 이상의 선천적인 도덕적 모듈이 사회적으로 구성된 덕의 구체적인 목록들과 만나서 발현되는 과정(정창우, 2013: 228)으로 이해할 수 있다. 그는 다양한 사례와 양적인 증거를 제시하고 있는데, 대표적으로 자유주의적 도덕성 기반과 보수주의적 도덕성 기반을 향한 정치적 태도에 대한 그의 연구에서, 외재적으로 정의된 태도들이 실험자들의 내재적 도덕 원리들과 어떻게 관련되는지에 대한 정보는 전혀 제공하지 않은 채 외재적 관점에서만 이러한 태도들을 정의하고 측정하는 데 머물렀다고 린트는 지적한다(Lind, 2016: 71). 외재적인 관점, 즉 사회의 규칙을 받아드리고 따르는 것을 도덕성으로 정의하는 것은 도덕적 주체의 자율성을 간과하기 쉬우며, 특히 교육의 역할은 결국 사회 규칙을 따르도록 행위를 수정하는 교화에 머물게 된다. 따라서 외재적 기준으로서의 도덕성이란 교육의 대상이 되는 진정한 의미의 도덕성이라고 말하기 어렵다.

이와 달리 내적 기준의 순응으로서 도덕성은 선한 의도(good-intentions)로 정의되며, 인간 행위는 도덕적 주체의 양심과 도덕적 원리들에 의해 결정될 때 도덕적이라고 불린다. 대표적인 도덕철학이론으로는 칸트의 의무론, 도덕심리학자로는 콜버그와 후기 콜버그 학파의 도덕발달이론을 떠올릴 수 있다. 자연적 경향성을 지닌 현상계적 존재인 인간은 동시에 실천이성의 명령을 통해 자신의 준칙을 법칙으로 입

법하고, 양심에 따라 그 의무를 실천할 수 있는 예지계적인 존재이다. 인간의 행위는 결과와 관계없이 그 행위가 도덕 법칙(내재적 도덕 원리)에 합치될 때 비로소 도덕적인 행위라 평가할 수 있다. 칸트 철학에 영향을 받은 콜버그 역시 도덕 발달을 논의함에 있어 옳고 그름에 관한 판단이 선행되지 않을 때 행동은 선하지도 악하지도 않다는 입장을 취한다(Kohlberg, 1958: 5). 콜버그에게 있어 ‘도덕적’이라는 말의 의미는 ‘판단’이지 ‘행동’이 아닌 것이다(정창우, 2013: 183). 그의 규범윤리적 가정은 이러한 맥락에서 정의되고 있다. 도덕 발달에 있어 6단계는 최상의 도덕 원리를 내포하고 있다는 것과 단계가 높아질수록 그 원리의 도덕적 적절성이 높아진다는 것이다. 콜버그를 비판적으로 계승하고 있는 일군의 학자들[Neo-Kohlbergian] 또한 도덕성을 논의함에 있어 도덕적 원리, 도덕적 태도, 도덕적 직관, 도덕적 이상 등을 전제하고 있다는 점에서 내적 기준의 순응의 관점에서 도덕성을 규정하고 있다. 따라서 어떤 행위를 도덕적이라고 정당화할 수 있는 요소는 그 행위가 사회적 규칙에 합치되었는지의 여부가 아니라, 도덕 원리에서 비롯되었는지에 달려 있는 것이다. 이처럼 태도에 기반을 둔 도덕성 접근은 합리주의적 사상의 전통에 뿌리를 두고 있다. 따라서 도덕적으로 선한 행동은 오직 도덕적으로 선한 태도와 가치들, 즉 원리에 근거한 도덕적 사고에서 비롯된다(Rest, 1979; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999; Lind, 2008). 이러한 방식의 도덕성 정의는 인간의 자율성에 대한 믿음을 충족시켜주고, 보편성을 획득할 수 있게 된다. 그러나 내적 기준이라고 제시하고 있는 도덕적 원리(principle) 내지는 지향(orientation)을 가지고 있다는 것이 그 사람의 도덕적 행위를 예측할 수 있다는 것을 의미하지는 않는다(Lind, 2016). 도덕적으로 선한 의도가 현실적으로 선한 것이 되기 위한 충분조건은 아니기 때문이다.

시대와 문화에 따라 그 사회에는 외재적 기준으로서의 사회적 규칙과 내적 기준으로서의 양심이 이끄는 도덕적 이상이 일정 부분 중첩되어 있을 것이다. 가령, 독재체제 하에서의 사회규범과 법은 대체로 정의롭지

못하다고 받아들여지며, 이것에 저항하는 시민들의 공유된 도덕적 이상이 존재할 것이다. 이 경우 외재적 기준으로서의 규칙 준수는 권력과 강압에 의해 전적으로 수동적으로 지켜지는 상태일 것이다. 한편 이상적인 민주주의 체제에서는 모든 사람들의 공유된 도덕적 이상이 사회의 규칙 및 법과 거의 일치하는 상태로, 이 경우 외재적 기준으로서의 규칙 준수는 시민들 스스로 파악하고 있는 도덕적 의무를 지키는 것과 동일한 의미일 것이다. 현 시대의 대부분 사회는 이 두 극단적인 상태 사이에 존재할 것이다. 현존하는 현대 민주주의 체제에서는 다수의 시민들이 공유하는 도덕적 이상과 사회의 규칙이 상당 부분 겹치기 때문이다. 이 체제 하에서 시민들이 자신과 의견이 다른 타인 및 사회 규범에 대해 비판적으로 성찰하기도 하고, 자신의 의견을 바꾸기도 하며 개인의 양심과 사회적 규칙을 적절히 따를 것이다. 도덕교육은 학생들의 내재적 도덕 원리를 정립하고 이를 정교화 하도록 돕고, 나아가 사회 구성원으로서 학생들이 사회 규칙을 준수하고 민주적 시민으로서 기능할 수 있도록 돕는 데에 있을 것이다. 콜버그가 후기에 도덕교육이론을 교실 속 딜레마 토론에서 나아가, 정의 공동체 접근을 시도한 것은 학생이 속한 공동체를 보다 합리적이고 정의로운 공간으로 만드는 것에 대한 강조에서 비롯되었다. 그러나 린트는 정의롭고 이상적인 사회가 먼저 도래하길 바라기 보다는, 도덕교육을 통해 학생들의 내적인 도덕 원리를 정립하도록 하는 것이 선행되어야한다고 보았다. 그는 도덕교육의 큰 과제가 학생들의 도덕적 역량을 증진시켜, 시민들이 공유하고 있는 도덕적 이상과 사회적 규범의 공통부분이 확대되도록 돕는 것(Lind, 2016: 69)이라고 밝힌다.

그렇다면 도덕교육의 대상이 될 수 있는 역량으로서의 도덕성이란 무엇을 의미하는가? 린트는 도덕적 역량을 폭력이나 속임수를 대신하여 내적인 도덕 원칙을 기반으로 숙고와 토론을 통해 일관성 있게 문제와 갈등을 해결해내는 능력으로 정의 내린다(Lind, 2008, 2016). 그는 도덕성의 정의를 도덕 원리, 직관, 이상과 같은 도덕적 지향(moral orientation)을 넘어서야 함을 강조하고 있다. 도덕적 지향이란 선(善)한 것에 대한

욕망으로 인간 공통의 이상(ideal)이며 이것은 타고난 것으로서 가르칠 수도, 가르칠 필요도 없는(Lind, 2016) 것이기 때문이다. 선(善)을 얻어내는 능력을 의미하는 도덕적 역량은 도덕적 지향(이상)을 욕망하고 도덕적 원리와 가치 등을 인식하며, 적절히 추론·판단하는 것에서 나아가 도덕 행동으로 나아갈 수 있도록 하는 심리적 기제이다. 도덕적 역량은 숙고와 토론을 통해 길러질 수 있다. 즉, 도덕은 가르칠 수 있는 것이다.

도덕성을 가르칠 수 있다는 사실은 도덕성을 가르쳐야만 한다는 당위를 담보하진 않는다. 이를 위해 린트는 도덕교육의 필요성을 역설한다. 먼저 그는 거의 모든 사회에서, 대부분의 사람이 열망하고 도달하고자 하는 목표로서 민주주의를 제시한다. 인간이 보편적으로 열망한다는 것은 도덕적 지향의 맥락에서 이해할 수 있으며 따라서 민주주의는 도덕적 이상이다. 이때, 도덕적 역량은 보다 나은 민주주의 실현을 위한 핵심역량인 것이다. 앞서 말한 바와 같이, 교육자의 역할은 학생들의 도덕적·시민적 역량을 증진시켜 외재적 기준의 준수로서의 도덕성과 내재적 기준 준용으로서의 도덕성 사이의 겹치는 부분이 증가하도록 하는 것이다(Lind, 2016). 그러나 현재의 교육 기관이 제공하는 교육은 학문적 전문 지식 전파에만 치중해 있다. 도덕적 목표 설정이 결여된 상태에서의 단순 지식 전달은 학생들에게 숙고와 토론의 기회를 빼앗고, 이들의 도덕적 역량을 감소시키는 셈이다. 따라서 도덕적 역량을 길러내는 도덕교육은 필요하다.

### Ⅲ. 린트의 도덕교육론

#### 1. 린트의 도덕 발달 이론

##### 1) 도덕적 행위의 이중 측면 모델

도덕성과 관련하여 정서적 차원에서 선(善)을 바라는 것과 인지적 차원에서 선(善)을 성취하는 능력은 구분될 필요가 있다. 도덕적 이상에 대한 열망이 그 이상을 실현하는 능력을 반드시 보장하는 것은 아니기 때문이다. 많은 사람들은 선을 바라지만, 자신이 바라는 선한 모습대로 살아가지 못한다. 개인마다 지향하는 선의 모습은 다를 수 있지만, 선한 것을 지향한다는 것 자체에는 개인차가 두드러지지 않는다. 반면, 자신이 설정하고 이상적으로 생각하는 선의 상태를 실현하는 능력에는 개인차가 확연히 나타난다. 린트는 전자를 정서적 수준에서의 도덕적 지향<sup>5)</sup>으로, 후자를 인지적 수준<sup>6)</sup>에서의 도덕적 역량으로 정의하였다. 그리고 이 둘은 도덕성을 구성하는 요소라기보다는 도덕적 행위를 지칭하는 두 가지 측면이다.

그러나 지금까지 도덕 발달에 대한 연구는 현상적 차원의 언어(말과 문자)를 통해 확인되는 도덕적 지향을 도덕적 행위에서 무의식적으로 드러나는 도덕적 역량과 동일한 것으로 파악하는 오류를 범해 왔다. 이로 인해 의식적이고 현상적인 차원에서 도덕 주체가 일정한 유형(또는 단계)의 도덕적 지향을 보인다면, 실제로 그 도덕적 지향에 상응하는 도덕

---

5) 린트는 도덕적 지향(orientation)을 ‘선(善)’에 대한 열망이라는 점에서 도덕적 태도, 도덕적 이상, 도덕적 직관, 도덕 원리와 동일 선상에서 파악한다.

6) 린트에게 있어 인지적 수준이란, 현상적인 의식적 차원뿐만 아니라 무의식적 차원에서 즉각적으로 활성화되는 인지 양상까지 포함한다.

적 역량을 갖춘 것으로 간주한 것이다. 이러한 오류는 도덕성의 측정에 서도 드러난다. 지금까지의 도덕성 측정도구들은 측정 대상이 되는 도덕적 역량을 확인하지 못했음에도, 측정의 타당도에 집중하기보다는 도덕적 지향을 좀 더 정확히 측정하고자 하는 측정의 신뢰도를 높이는 데에만 집중했던 것이다(Lind, 2008; 2013; 2016). 그 결과 도덕성의 본질이 도덕적 역량에 있음에도 도덕적 지향을 기준으로 도덕 주체의 도덕성을 규정하거나, 높은 도덕적 지향을 가졌음에도 도덕적 행위로 이어지지 못함을 지적하며 도덕성에 대한 인지 발달 이론을 비판하기도 하였다.

린트의 도덕 발달 이론의 견지에서 보면 콜버그 이후의 심리학자들의 노력은 주로 도덕적 판단과 행위의 간극을 설명해주는 제3의 변수를 찾아내고자 하는 작업으로 이해할 수 있다. 그리고 그러한 작업들이 가지고 있는 공통적인 전제는 도덕성은 정서, 인지, 행위 요소로 구성된다는 것이다. 길리건은 콜버그의 이론이 그동안 정서에 대한 고려가 미흡했음을 지적하며 등장하였고, 블라지의 연구는 인지와 행위의 가교 역할로서 도덕적 정체성 이론을 제시하였다. 레스트는 도덕발달을 서로 얹혀 있는 네 가지 구성요소의 상호작용으로 파악하면서 도덕적 행위는 도덕적 민감성, 도덕적 판단, 도덕적 동기, 도덕적 품성의 복잡한 심리적 과정을 거쳐 발생하는 것이라고 보았다. 레스트는 이러한 접근이 여전히 다소 모호하고 잠정적인 것이긴 하지만 복잡한 도덕성의 문제에 보다 쉽게 접근할 수 있다고 주장했다(Rest, 문용린 공역, 2008: 24). 실제로 레스트의 4구성 요소 모형은 기존의 도덕심리학 연구들을 체계화 하는데 매우 유용하고 강력한 이론적 토대로 사용되어 왔으며(Navarez, 2005; Navarez & Lapsley, 2009), 인지, 정서, 행동 사이의 관계를 분석하는 도구이자 도덕교육의 목표를 명확하게 제시하는 기초로 사용되고 있다.

린트는 도덕성에 대한 고전적 논쟁인 소크라테스와 아리스토텔레스의 입장 차이를 통해 콜버그 이후의 도덕심리학 연구와 자신의 이론을 구분하고자 한다. 다음은 린트가 도덕적 역량 개념을 설명하기 위해 직접 인용하고 있는 ‘메논’의 일부이다(Platon, 이상인 역, 2009).

소크라테스 : 하지만 이것이 분명하다면, 선에 대한 욕구는 모두에게 공통된 것이고, 한 사람은 이런 측면에서 다른 사람보다 나을 게 없지요.

메논 : 맞습니다.

소크라테스 : 그리고 만약 한 사람이 선을 욕구하는 점에서는 다른 사람보다 더 나을 것이 없다고 하더라도, 그것을 얻어내는 능력에 있어서는 뛰어난 데 틀림없지요.

메논 : 정확합니다.

소크라테스 : 그렇다면 당신의 정의에 따르자면, 덕이란 선을 얻어내는 능력으로 보입니다.

소크라테스에 의해 수행된 도덕성에 대한 최초의 개념화 작업은 바로 ‘덕은 일종의 지식이며, 가르칠 수 있는 대상’이라는 것이다. 소크라테스에 따르면 온전한 도덕적 삶을 가지고 있는 사람이라면, 항상 올바른 행동을 할 것이다. 올바른 행동에 대한 지식을 소유한 사람이라면 악한 행동을 할 수 없다는 것이다. 덕은 지식이고 악덕은 무지인 것이다. 나아가 모든 사람은 선을 욕구하고, 악을 욕구하는 사람은 아무도 없다. 소크라테스에게 도덕성의 본질은 온전한 도덕적 삶이다.

린트의 견지에서 도덕적 추론에 의한 판단과 도덕적 행위 사이의 간극을 메우기 위한 후기 콜버그 학파의 연구들은 아리스토텔레스식 도덕성 접근에 가깝다. 아리스토텔레스에 따르면 덕이란 올바른 이성의 명령에 일치하여 행동하고, 판단하고, 느끼고자 하는 성향이다. 그러므로 덕을 지니고 그것을 행동으로 실천하는 것은 인간의 궁극적 목표인 행복한 삶을 위하여 필수적인 것이다(박병기, 추병완, 1996: 245). 즉, 도덕적 삶을 갖추었을지라도 의지가 나약하다면 그 삶이 도덕적 행위로 나아갈 가능성이 보장되지 않기 때문이다. 아리스토텔레스에게 도덕성은 도덕적 삶과 행위 사이를 매개하는 제3의 요인인 도덕적 의지까지 포함한 개념이다.

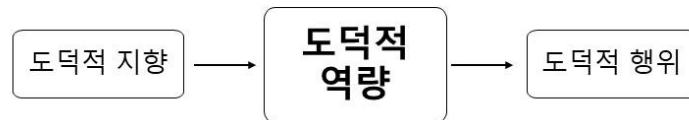
린트는 도덕성의 본질을 소크라테스식의 온전한 앎으로 파악하여 이를 도덕적 역량으로 정의하였다. 레스트를 위시한 일군의 학자들은 도덕성의 본질이 복잡하다는 이유로 도덕적 앎과 행위 사이를 매개하는 제3의 변수들을 도덕성의 구성요소로 본 것이다(Lind, 2013). 나아가 그들은 여러 개의 구성요소들을 다시 통합적으로 보려는 시도를 하는데, 이러한 작업은 하나로서의 온전한 총체를 여러 개로 구분된 구성 요소들에 대응하는 실체가 있는 것처럼 파악한 오류이다. 린트는 구성요소 모델이 확산된 원인을 ‘속성들의 잘못된 구체화에 쉽게 현혹된’(easily misled by a false “reification” of properties’ 결과(Lind, 2016: 52)로 파악하며, 이를 극복하기 위한 단서를 윌리엄 오컴(William of Occam, 1324)의 논의에서 찾았다(Lind, 2013). 오컴은 철학의 암흑기였던 중세 시대 수많은 신학자들의 복잡하고 광범위한 논의 속에서 자연에 관한 이론들이 자연 그 자체와 혼동되어서는 안 된다는 것을 주장하였다. “불필요하게 많은 것을 가정하면 안 된다”, “더 적은 수의 논리로 설명이 가능한 경우, 많은 수의 논리를 세우지 말라”로 대표되는 오컴의 면도날(Occam’s Razor)은 어떤 현상을 설명하는 데 필요하지 않은 가설과 논리를 잘라내야 한다는 것이다. 도덕성을 복잡한 것으로만 인식한다면, 독립적인 실체(entity)인 온전한 총체를, 실체가 불분명한 여러 개의 구성 요소로 구분 짓고 분리하게 되어 도덕성의 본질을 파악하기 더 어려워지기 때문이다.

린트는 도덕심리학계에 널리 퍼져 있는 구성요소식 접근을 극복하기 위해 도덕적 행위의 ‘이중 측면 모델’을 제안한다(Lind, 1998; 2008; 2013; 2016). 도덕적 행위는 특정한 도덕적 이상이나 원칙에 대한 개인의 감정(affect)인 도덕적 지향과 이러한 이상과 원칙에 따라 추론하고 행동할 수 있는 능력(ability)을 의미하는 도덕적 역량의 두 측면으로 구성되어 있다. 구성 요소로 분리 불가능한 온전한 총체로서의 도덕성은 이중 측면 모델과 모순되는 것처럼 이해될 수 있지만, 린트가 말하는 두 측면이란 도덕적 행위를 구성하는 두 개의 요소가 아니다. 측면이란 도덕성이라는 하나의 온전한 총체의 두 가지 속성이자 도덕적 행위를 바라보는



두 가지 관점으로, 개념적으로 구분하여 볼 수는 있지만 독립적으로 분리해서 작동하는 것이 아니다. 특히 그는, 이중 측면을 반드시 ‘행위에서 드러나는(Lind, 2013; 2016)’ 것이라고 전제하고 있다. 이중 측면 모델을 도식화 하면 다음 [그림 2]와 같다.

[그림 2] 도덕적 행위의 이중 측면 모델



또한 린트는 도덕적 지향과 도덕적 역량을 의식과 무의식이라는 도덕적 자아의 이중 층위(dual layers)와 정서적 측면과 인지적 측면이라는 이중 측면(dual aspect)의 입체적인 조망을 통해 구체화 시킨다(Lind, 2016: 56-57). 이때, 도덕적 자아의 이중 층위란 도덕적 주체로서의 자아가 의식적으로 수행하는 윤리적 숙고와 무의식중에 명시적으로 드러나는 도덕적 행위로 구분된다. 이를 도식화하면 다음 [표 III-1]과 같다.

[표 III-1] 도덕적 자아의 이중 층위와 도덕적 행위의 이중 측면 모델

|         | 정서적 측면           | 인지적 측면           |
|---------|------------------|------------------|
| 의식적 층위  | 표현된 윤리적 원리들      | 윤리적 판단력과 추론      |
| 무의식적 층위 | 행위에서 드러나는 도덕적 지향 | 행위에서 드러나는 도덕적 역량 |

도덕적 지향이란 도덕적 선(善, good)을 열망하는 마음으로, 도덕적 행위의 이중 측면의 관점에서 볼 때는 정서적 측면에 속하며, 도덕적 자아의 이중 층위의 관점에서 본다면 무의식의 영역에 해당한다. 린트는 일상적인 도덕 문제 상황에서 작동하는 도덕성의 정서적인 측면이 무의식적으로 촉발된다는 입장인 것이다. 즉, 도덕적 정서는 직관의 수준에서 작동한다는 것이다(석자춘, 정창우, 2017: 395). 또한 린트는 콜버그의 3

수준 6단계의 도덕 발달 이론 틀을 바탕으로 도덕적 지향을 6개의 수준으로 위계화 한다. 그리고 도덕적 역량 측정 도구(MCT, 자세한 내용은 3장 2절)를 바탕으로 도덕적 지향에 있어서는 개인 간 차이를 거의 보이지 않는다는 것을 입증했다(Lind, 1995; 2016: 53-55). 즉, 사람들은 복잡한 도덕적 과업을 맞닥뜨렸을 때, 대체로 일정 수준 이상의 도덕적 지향을 보였다. 대부분의 사람들은 도덕적 문제를 해결함에 있어 더 높은 수준의 유형(단계)의 도덕 원칙이 더 낮은 유형(단계)의 도덕 원칙보다 도덕적으로 더 적절하다고 보았다<sup>7)</sup>. 이는 콜버그의 규범 윤리학적 가정과 일치한다.

한편, 도덕적 역량은 자신이 열망하는 도덕적 선을 실제 구현해내는 능력으로서 도덕적 행위의 이중 측면의 관점에서 볼 때 인지적 측면에 해당하며, 도덕적 자아의 이중 층위의 관점에서는 무의식의 층위에 해당한다. 린트는 일상적인 도덕 문제 상황에서 작동하는 도덕성의 인지적 측면 또한 무의식적으로 활성화된다는 입장이다. 즉, 도덕적 역량 역시 직관의 수준에서 작동하는 경향을 보인다는 것이다(석자춘, 정창우, 2017: 396). 또한 도덕적 역량 측정 도구를 통해 도덕적 역량은 개인 간 질적인 차이를 보인다는 것을 확인한다(Lind, 2016: 53-55; 56-89). 이러한 연구 결과는 비도덕적이거나 도덕적 선을 온전히 실천하는 사람과 그렇지 않은 사람의 결정적인 차이는 도덕적 역량에서 발생하는 차이라는 것을 시사한다(McNamee, 1977: Lind, 2016에서 재인용).

도덕적 행위의 두 측면인 도덕적 지향과 도덕적 역량은 양자 간 상호관계 속에서 의미를 추출해낼 수 있다. 도덕적 지향에 부합하는 도덕적 역량을 갖춘 도덕적 자아는 자신이 지향하는 도덕적 선을 실제로 실현해낼 수 있는 반면, 그렇지 못한 경우에는 아무리 고상한 도덕적 지향을 보인다고 할지라도 도덕적 역량이 약하다면 도덕적 행위로서 그것을 실현

---

7) 린트와 그의 연구팀은 여섯 개의 도덕적 지향들의 위계에 대한 각국의 경험적 연구 사례들을 광범위하게 수집하였다. 린트 교수의 홈페이지를 통해 보고되고 검증된 국가 데이터는 2019년 기준 33개이며, 한국의 경우 박균열(2011) 교수에 의해 표준화 작업이 이루어졌다.

하기 어려운 것이다. 도덕적 역량이 강한 경우에는 높은 수준의 도덕적 지향을 보이지만, 높은 수준의 도덕적 지향이 항상 강한 도덕적 역량을 보장하진 않는다(Lind, 2008; 2013). 도덕적 지향은 상황적인 조건에 따라 달라질 수 있으며(Hartshorne&May, 1928), 심지어 높은 수준에 있는 것으로 속일 수도 있다(Lind, 2000). 그리고 도덕적 역량을 올바르게 측정하지 못하여 발생하는 더 심각한 문제는 내면의 도덕 원리가 아닌 외부의 규범을 마치 자신의 진정한 도덕적 지향으로 혼동할 여지도 있다는 것이다. 따라서 도덕교육은 개인 간 차이가 미미하고 상황 의존적이며 가장(假裝) 가능성과 혼동의 가능성이 높은 도덕적 지향보다는 도덕적 역량의 함양에 방점을 둘 필요가 있는 것이다. 그러나 지금까지의 학교 교육은 도덕적으로 바람직한 모습-도덕적 지향-을 다루는 것에만 집중하였으며, 그것을 실제 삶에서 실현하기 위해 필요한 능력-도덕적 역량-에 대한 관심은 부족했던 것이다(Lind, 2012).

따라서 도덕교육의 원동력이자 도덕성의 본질인 도덕적 역량에 주목할 필요가 있다. 린트는 소크라테스와 칸트의 도덕철학과 피아제와 콜버그의 도덕심리학의 입장에서 자신의 이론을 뿌리내리고 있다. 린트는 자신의 도덕 발달 이론을 콜버그의 도덕적 판단 능력이 아닌, 도덕적 역량 이론이라고 표현했다. 그는 도덕적 역량을 “폭력이나 속임수를 대신하여 내적인 도덕 원칙을 기반으로 숙고와 토론을 통해 문제와 갈등을 해결해내는 능력”으로 정의한다(Lind, 2016: 13). 이때, 도덕 원칙이란 내면성을 바탕으로 하고 있으며, 문제와 갈등 해결의 실마리로서 작용하기 때문에 대개의 경우 보편성을 지향한다. 린트의 최근 논의(Lind, 2013; 2016; 2018)에서 도덕적 역량 개념이 사용되는 맥락을 고려해보면, 도덕적 역량의 방점은 단지 내면의 보편적 도덕 원칙에 따르는 추론이나 판단 그 자체에 있는 것은 아니다. 내면의 도덕 원칙을 단순 기계적이고 무비판적으로 모든 문제를 해결하는 만능열쇠처럼 사용하는 것은 오히려 도덕적 역량의 본질에 위배되는 것이다(Lind, 2016). 내면의 도덕적 지향은 일종의 참조 틀로서 기능한다. 도덕적 역량이 강한 사람은 도덕적 문제

상황에서 숙고를 통해 자신이 가진 도덕적 원칙을 참조하여 자신과 의견이 질적으로 다른 타인과 토론의 과정을 통해 그 상황에서의 공동의 선을 찾아낼 수 있는 사람이다.

## 2) 도덕적 역량 개념에 대한 해석

앞 절에서 살펴본 바와 같이, 린트는 그의 도덕 발달 이론을 소크라테스와 칸트의 도덕철학과 피아제와 콜버그의 도덕심리학의 영향을 받아 도덕적 행위의 이중 측면 모델로 정식화 하였다. 이를 통해 그는 가르칠 수 있고, 가르칠 필요가 있는 것으로서 도덕적 역량의 구조를 도출해냈다. 구체적인 도덕적 역량의 내용과 관련하여서는 도덕철학에서는 하버마스의 담론 윤리적 접근을 참조할 수 있다. 나아가, 최근의 도덕성에 대한 사실적 차원의 분석인 뇌·신경 과학적 접근은 도덕적 역량에 대한 풍부한 해석의 여지를 제공해준다.

다원주의로 정의되는 현대 민주주의 사회에서 시민의 삶은 다양하고 복잡한 가치들 사이의 끊임없는 선택과 결정의 연속이다. 이처럼 매번 새로운 선택과 결정을 내려야하는 상황에서 전통적인 가치 규범 체계는 스스로 한계가 노출될 수밖에 없다. 따라서 민주주의 사회에서 시민들이 겪는 여러 문제 사태를 해결하기 위해서는 도덕적 사고능력이 강조되는 것이다. 이와 같은 관점에서 학생들의 인지적·정의적·행동적 영역을 포괄하는 전인적 도덕성의 정립을 목적으로 하는 도덕교육은 도덕적으로 정당하고 타당한 선택 및 결정과정과 관련되며, 이와 아울러 편협한 개인주의에서 벗어나 사회공동체에 기반한 공동체 의식에 바탕을 둔 보편적인 규범의 정립과 관련된다(서강식, 2001). 즉 도덕교육은 학생들로 하여금 자신을 이해하고, 사회규범과 생활예절을 익히며 도덕적 판단 능력을 길러 바람직한 삶을 살아가는 데 도움을 주기 위한 교육을 의미한다고 볼 수 있다(황인표, 2008). 나아가, 대부분의 민주주의 사회가 지향하는 것은 시민들 모두가 평등하게 자신들의 능력을 자유로이 실현하고 노

력하는 사회이다(Dewey, 1964: 154). 그러나 현대 민주주의는 권력의 차이에 비추어 힘의 논리로 인해, 숙고와 토론보다는 폭력과 속임수에 의해 문제 사태를 무마하려는 모습이 만연하다. 이러한 위기 상황을 극복하고, 민주주의적 지향을 실현하기 위해서는 시민들의 도덕적, 민주적 역량이 요구된다. 이때, 시민들이 갖추어야 할 역량이란 자신이 가지고 있는 도덕 원리 또는 지향점을 바탕으로 숙고하고, 자신과 입장이 다른 타인과 토론하여 문제를 해결해낼 수 있는 능력을 의미한다.

공동체의 규모가 작고 단순했던 사회에서 개인이 도덕적이라고 평가받는 방법은 간단하다. 자신이 속한 공동체의 가치가 부여된 규범을 잘 지키면 되기 때문이다. 이를 위해 특별한 도덕적 기술이 필요하기 보다는, 점점 광범위해지는 규범을 잘 파악하고 기억하는 것이 관건이었다. 계몽주의 시대에 칸트의 등장으로, 사람이라면 응당 따라야만 하는 보편 타당한 규범이 정언 명령의 형태로 제시되었고 주체의 행위는 법칙에 일치할 때만이 도덕적인 가치가 부여되었다. 칸트주의자들 역시 도덕 법칙에 따르는 것은 의무만 있을 뿐, 특별한 역량이 필요한 것은 아니라고 보았다. 그러나 린트는 이러한 도덕적 원칙이 일상생활의 의사결정 과정-특히, 도덕적 딜레마 과업-에서 우리에게 도움을 주진 못한다고 지적하며(Lind, 2016), 이 문제에 대한 담론윤리적 접근에 주목한다. 담론윤리에 따르면 우리 자신과 타인의 의지에 반하는 폭력, 기만, 권력행사를 통해서가 아니라 사고와 토론을 통해 도덕적 과업의 상황에서의 해결책을 찾을 수 있는 것이다. 담론윤리학자들은 우리가 처한 도덕적 문제와 갈등을 해결하기 위해서는 숙고와 토론을 기반으로 한 추론을 통해 논의들을 비교하고 평가해야한다. 하버마스(J. Habermas, 1990)는 도덕적 추론을 “권력을 근절해내고, 소통 구조 내면에 담긴 정신 및 타인과의 의사소통을 통한 의식적인 갈등 해결”이라고 정의한다(Lind, 2016: 61). 즉, 민주주의 사회에서 도덕 문제를 해결하기 위한 역량은 합리성을 기반으로 하는 도덕적 사고 능력인 것이다.

하버마스는 합리성 개념을 재구성한다. 근대 사회는 도구적 합리성의

시대이다. 도구적 합리성이란 정해진 목적을 달성하기 위해 가장 효과적인 수단을 따지고 선택하는 이성의 능력이다. 이를 통해 경제의 영역과 행정의 영역이 점차 비대해져갔다. 이것은 근대 사회의 발전을 의미했지만, 한편으로는 경제와 행정의 운영 방식 즉, 화폐와 관료제의 영향력이 과도하게 강화된 억압 사회를 탄생시켰다. 돈과 권력의 영향력 확대는 생활세계의 의사소통 행위를 왜곡시켜 시민의 의사가 공적 결정에 반영되지 못하는 결과를 초래하였다. 하버마스는 이를 ‘생활세계의 식민화’라고 지칭하였고, 그는 이를 극복하기 위한 방안으로 생활세계의 또 다른 영역인 시민사회의 연대성과 합리성의 또 다른 측면인 의사소통적 합리성에 주목하였다. 시민사회 영역의 연대성은 공동의 관심에 대한 합리적 합의를 통해 형성된다. 이를 위해서는 서로 다른 의견, 갈등 및 폭력 등을 극복하기 위해서는 개방적 논의와 담론을 서로 존중할 수 있는 의사소통의 합리성을 함양해야한다. 의사소통의 합리성은 이상적 담화 상황에서 실현된다. 이상적 담화 상황이란 모든 억압과 왜곡으로부터 자유로우며 담론의 결과가 오직 더 나은 논증에 의해서만 결정되는 상황(Habermas, 장춘익 역, 2006)이다. 구체적으로 민주주의 사회의 시민은 누구나 동등하게 담론에 참여할 수 있어야 하며, 어떤 주장이든 자유롭게 자신의 의견을 개진할 수 있어야 한다. 또한 의사소통의 합리성을 실현하기 위해서는 담론에 참여한 사람들이 참되고, 옳고, 진실하여, 서로 이해가능한 말을 사용해야한다(Habermas, 1972; 1973, 김삼룡 2003: 9-12에서 재인용). 이는 곧 도덕적 역량의 구체적인 내용으로 기능한다. 도덕적 역량이란 자신과 입장이 다른 타인과 토론을 통해 문제를 해결하는 능력이기 때문이다. 따라서 도덕적 역량을 기르기 위해서는 자신의 입장을 자유롭게 말할 수 있어야하며, 다른 사람의 입장을 함부로 긍정 혹은 부정적으로 평가 내려서도 안 되며, 폭력이나 속임수가 아닌 오직 숙고와 토론을 통해서만 문제를 해결하는 연습이 필요한 것이다.

한편, 최근에는 린트의 도덕적 행위의 이중 측면 모델을 신경 과학적 연구방법으로 접근하는 시도도 이루어지고 있다(Prehn et al., 2008;

Prehn, 2013). 해당 연구에서 프렌은 린트의 도덕적 역량 개념을 경험적으로 증명이 가능하다고 주장한다. 그에 따르면 콜버그로 대표되는 추론에 입각한 도덕 판단과 이에 대한 신경과학적 상관관계에 대한 연구는 인지적, 감정적 처리와 관련된 뇌 영역의 신경 활동, 기술된 사회적 상황에 대한 인지적 반응, 언어적 기억에서 유추되는 사회적 표준, 그리고 사회적 규범을 위반했는지 여부 등을 보여주었다. 그러나 린트의 도덕성에 대한 이중측면모델은 도덕적 의사 결정이 가치 지향적인 사회적 규범에 대한 내면화된 이해(도덕적 지향)에만 의존하는 것이 아니라, 다양한 사회적 상황 속에서 일관되고 융통성 있게 적용하는 능력(도덕적 역량)에도 의존한다는 것이다. 따라서 도덕적 판단 능력에서 개별적 차이를 뇌 영상 데이터에 연관시키면 도덕적 판단에 관련된 신경 메커니즘에 대한 보다 포괄적인 이해로 이어질 수 있다(Prehn, 2013: 16). 해당 연구에서는 23명의 연구 참여자들이 도덕적 과업과 관련된 문제와 문법 관련 문제를 해결하는 동안 그들의 뇌를 스캔하였다. 특히, 도덕적 과업에 직면할 때 관여하는 여러 뇌 신경 영역 중 린트와 프렌이 주목한 곳은 배외측 전전두엽 피질(Dorsal Lateral Prefrontal Cortex; 이하 DLPC)이다. DLPC영역은 인간의 행동에 대한 인지적 통제를 통해 감정을 조절하는데 관여하는 뇌의 영역이다. 도덕적 과업에 당면하여 활성화된 신경활동과 문법적 판단 중 활성화된 신경활동을 대조한 결과, 개인의 도덕적 역량에 따라 DLPC의 활성화 정도에 차이가 나타났다. 도덕적 역량이 약한 사람들은 강한 사람에 비해 우측 DLPC가 더욱 활성화 되었다. 이는 도덕적 역량이 낮은 사람들이 도덕적 과업에 당면했을 때, 인지적 활동이 급격히 증가하는 경향이 있음을 나타낸다. 즉, 도덕적 지향을 적용하여 의사결정을 내리는 과정에 있어 사회적 인지 및 정서 과정의 개입이 증가하여 더 많은 처리 과정을 필요로 한다는 것으로 해석될 수 있다. 결과적으로, 도덕적 역량이 높은 사람일수록 일상생활에서 도덕적 과업에 직면하였을 때 지체하지 않고, 자신의 원리에 입각하여 판단하고 행동할 개연성이 높다고 볼 수 있는 것이다.

## 2. 도덕적 역량 검사(Moral Competence Test)

### 1) 기존 심리 측정 이론에 대한 비판적 분석

측정(measurement)이란 사물의 성질을 구체화하기 위해 수치를 부여하고 이를 통해 다른 사물과 구별하는 과정을 의미한다(Thorndike, 1918; Stevens, 1946 ; Hopkins et al., 1990). 측정의 대상에는 직접적으로 측정이 가능한 것과 간접적으로만 성질을 확인할 수 있는 대상이 있다. 특히, 도덕성과 같이 인간이 지니고 있는 잠재적 특성(latent trait)은 직접적인 측정이 어렵다. 이를 위해 사용되는 도구가 검사(test)이다(성태제, 2002). 개인이 다른 개인과 구별될 수 있는 도덕성이라는 잠재적 특성을 올바르게 측정하기 위해서는 검사 도구의 타당도(validity)와 신뢰도(reliability) 확보가 필수적이다. 타당도란 검사도구가 측정하고자 하는 목표를 충실히 측정하였는가를 의미하는 측정의 정확성 개념이며, 신뢰도란 동일한 검사를 반복 실시하였을 때에도 일치하는가를 의미하는 측정의 일관성 개념이다. 도덕성을 측정하고자 할 때, 타당도를 확보했다는 것은 검사 도구가 피험자의 도덕성을 정확히 측정해냈다는 것이며 신뢰도가 확보되었다는 것은 여러 차례 측정된 값들 사이에서 유의미한 차이가 없이 일관적인 결과가 나타났음을 의미한다. 린트의 견지에서 기존 도덕성 측정 도구들은, 측정해야 할 대상인 도덕적 역량을 측정하지 못해 타당도를 잃은 채 도구의 신뢰도 확보에만 집중해왔다고 평가할 수 있다.

도덕성이라는 인간의 내재적이고 잠재적인 심리적 성향을 측정하고, 그것의 타당도를 확보한다는 것은 쉬운 작업이 아니다. 실제로 20세기 전반에 걸쳐 많은 심리학자들은 내재적인 도덕성은 결코 과학적으로 연구될 수 없다고 보았고(Kurtines & Gewirtz, 1995, 문용린 역, 2004), 따



라서 도덕성을 객관적으로 측정하는 것 자체에 회의도 크다. 왜냐하면 측정 대상으로 설정된 도덕성이 관찰 불가능한 것이며, 직관적인 방법에 의한 가정으로만 어림짐작할 수 있는 잠재적 구성물이라는 특성을 가지고 있기 때문이다. 이러한 풍토에도 불구하고, 도덕적 성향을 측정하려는 시도들이 이어져 왔고 가장 유력한 시도는 콜버그에 의해 이루어졌다. 콜버그는 피아제의 아동의 도덕판단 연구를 토대로 획기적인 도덕성 측정 도구인 도덕적 판단 면접(Moral Judgment Interview)을 고안했다. 이 측정 방법의 전제는 하인즈 딜레마와 같이 가상적인 딜레마 속 주인공의 도덕적 의사결정에 관한 구조화된 질문과 답을 주고받는 면접의 과정을 통해 피험자들의 도덕적 판단력을 확인할 수 있다는 것이다.

측정도구의 타당도와 신뢰도를 기준으로 MJJ의 한계를 비판적으로 평가해볼 수 있다. 먼저, 타당도와 관련하여 언어적 추론으로 확인되는 도덕적 판단력이 실제 도덕적 행위를 이끄는 능력까지 포함할 수 있는지에 대한 것이다. 이 비판의 핵심은 도덕성의 본질은 도덕적 행위를 통해 드러나는 것임에도 불구하고, 가상적 딜레마를 통해 측정되는 피험자의 도덕적 태도 내지는 성향이 실제 그들의 도덕적 지향을 나타내지 않을 수 있다는 것이다. 실제로 MJJ를 통해 측정된 더 높은 도덕성을 지닌 피험자가 그렇지 않은 피험자에 비해 도덕적인 행위를 한다는 개연성을 알 수 없었다. 콜버그와 유사한 방식을 먼저 도입했던 피아제는 임상 면접 방법의 한계를 스스로 지적한다. 그는 임상 면접에 의한 도덕성 측정 방법이 해결해야하는 문제는 아동의 실제 행동과 비교했을 때 아이들이 면접자들에게 말한 것이 실제 양심적인 자각(conscious realization)을 구성하는가이며, 직접적인 관찰만이 이 문제를 해결해 줄 수 있다(Piaget, 1965: Lind, 2016에서 재인용). 그러나 면접의 과정에서 면접자는 잘 개발된 발달 스키마를 적용한 질문을 통해 피험자들의 실제 도덕적 지향을 파악할 가능성이 있다. 특히, 피험자와 반대되는 의견을 제시하며, 이에 대한 판단을 조사함으로서 타당도를 높일 수 있다. 실제로 초기에 콜버그는 이러한 장점을 부각하며 임상 면접 방법이 피험자의 내재적 도덕

구조를 더 잘 평가할 수 있다고 보았다(Kohlberg, 1958). 그러나 전통적인 심리 측정 이론가들은 광범위한 응답의 내용을 처리하는 방식에 대한 MJI의 측정 오류를 지적하였다. 이를 수정하는 과정에서 콜버그는 반대 의견을 채점하는 것을 포기함으로써 검사의 신뢰도는 확보했으나 검사의 타당도를 방관하게 되었다(Lind, 2008; 2016).

둘째, 면접자의 주관 개입 가능성이다. 이는 평가의 신뢰도와 관련이 크다. 콜버그는 직접적인 면접을 통해 도덕적 과업을 포함하고 있는 도덕적 딜레마에 대한 피험자들의 반응을 분석하여, 도덕성과 도덕 판단력의 단계를 평정하였다. 면접의 반응을 그대로 나열하는 것은 내재적이고 구조적인 성향을 파악하기에 적합하지 않다. 즉, 구조적 일관성은 피험자의 자발적인 반응으로부터 채점자가 추출하는 구조적인 특징에 의해서 발견되기 때문이다(Lind, 2016). 물론 콜버그는 평정권자의 주관 개입을 최소화하고 채점자의 전문성을 높이기 위해 표준채점방식(standard scoring manual, 1984)을 만들고 채점 매뉴얼(Colby et al., 1987)을 제시하는 등 신뢰도를 높이려고 하였다. 그럼에도 주관적 면접을 통한 도덕성의 측정에서 면접자의 전문성과 주관성을 제거하기란 현실적으로 불가능하다는 점에서 채점방식의 신뢰도 문제는 본질적인 문제로 지적되어왔다(Rest, 1983, Lind; 2008).

레스트의 이슈 정의형 검사(Defining Issues Test)는 콜버그 이후 전 세계적으로 가장 널리 통용되고 있는 도덕적 판단력 측정 도구이다. DIT는 콜버그 이론을 바탕으로 도덕적 판단력을 측정함에 있어 채점의 주관성, 집단검사의 어려움, 긴 면담시간 등의 문제점을 극복하고자 하는 시도에서 시작되었다(Rest, 1979). DIT는 MJI와 마찬가지로 가상적 도덕 딜레마 상황을 사용하지만, 개방적인 사고 유형을 활용한 주관적 면접 방법 대신, 리커트 척도를 활용하여 피험자가 직접 평가(rating) 하는 객관적 검사 방법이다. 레스트는 인지구조의 변화가 하위 단계에서 상위 단계로 한 단계씩 발달한다는 콜버그와 달리, 도덕 발달은 여러 단계에 걸쳐 있는 상태에서 점진적으로 이루어진다고 보았다. 또한 인간의 도덕

성은 상황에 따른 변화 가능성이 높고, 도덕성의 측정은 다양한 외부적 요건의 영향을 받을 수 있음을 인정한다(Rest, 1979).

레스트와 콜버그의 도덕 발달에 대한 이론적 차이로 인해 DIT는 몇 가지 측면에서 MJI와 차이를 보인다(문용린, 2011). 첫째, MJI의 경우 도덕적 딜레마에 대한 해결책을 피험자가 직접 만들어내도록 요구하지만 DIT는 검사지를 통해 피험자에게 여러 판단의 근거들을 제시해준다. 둘째, DIT는 MJI의 검사자 주관에 따라 발생하는 도덕 발달 단계에 대한 평정 오류를 피하기 위해 단계별로 예상되는 답을 선다형으로 제시하여 피험자가 선택하도록 한다. 따라서 DIT는 각 개인이 도덕적 이슈를 정의하는 방식에 주목함으로써 도덕적 의사결정 과정에서 어떤 가치를 중요하게 여기는지에 따라 각 개인의 발달 단계를 수치화하여 계산한다. 셋째, MJI는 피험자의 응답을 채점자가 종합적으로 판단하여 하나의 단계를 제시하지만, DIT는 5, 6단계의 원리화된(principled) 도덕 추론에 선호도(preference)를 반영한 백분위 수치인 P지수를 사용한다. P지수는 한 개인이 더 낮은 단계의 추론에 비해 원리화된 도덕 추론(후인습수준)의 정당화를 가장 선호한다고 생각하는 정도(Rest, 1979; Rest et. al., 1999)를 의미하며, 피험자가 어느 하나의 도덕 단계에 속한다는 것을 의미하지 않는다.

이에 대해 레스트는 DIT로 측정된 P지수의 신뢰도와 타당도를 강력하게 주장한다(Rest, 문용린 공역, 2008). 그러나 린트는 엠러(N. Emler)와 그의 동료들이 수행한 연구(1983, 1998)를 바탕으로 DIT에서 측정하는 것은 단지 도덕적 지향에 불과하며 이것은 얼마든지 가장 가능한 선(fake good)을 측정할 뿐이라고 지적한다(Emler, Renwick & Malone, 1983). 그들은 원리화된 도덕 추론 지수에 영향을 주는 것은 피험자 간 도덕 발달 수준의 개인차가 아니라 단지, 정치 성향을 내포한 도덕 관념의 차이일 뿐이라고 주장한다. 실제로 이들은 피험자의 정치 성향을 구분한 뒤, 두 차례에 걸쳐 DIT 검사를 실시했다. 피험자들은 처음에는 자신의 입장에 따라 실제로 DIT를 측정하고, 두 번째 검사에서는 자신과

반대 측의 정치 성향을 가진 사람들의 입장이 어떤지 상상하여 모의실험으로 DIT를 측정하도록 하였다. 그 결과, 진보주의 입장의 피험자는 보수주의 입장의 피험자 보다 높은 P지수를 보였으며, 모의실험에서 점수는 역전되었다. 이 연구는 도덕성 측정에 대한 인지 발달론에 대한 강력한 도전으로 받아들여졌다. 레스트와 그의 동료들은 이 도전을 정확히 분석하였고, 앰리 연구의 절차상의 문제, P지수 해석상의 오류, 정치적 성향과 도덕 발달 자체가 가진 상관성을 간과했다는 점 등을 여러 연구와 경험적인 데이터를 근거로 재반박하였다(Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999). 레스트는 DIT의 측정상의 내재적 오류 및 측정의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위해 여러 장치를 고안했다. 특히, 피험자들이 자신의 추론 수준을 보다 세련된 것 혹은 더 높은 수준의 단계를 선호하는 것으로 가장할 수 있다는 가능성을 인식하였다. 무성의한 답을 걸러내기 위해 일관성 검사를 실시하였고, 도덕 추론과 관련 없이 단지 세련된 것으로 보이는 진술(M문항)을 추가하기도 하였다.

이러한 노력에도 불구하고 린트는 DIT의 P지수는 단지 원리화된 도덕 추론에 대한 선호, 즉 도덕적 지향 내지는 태도를 나타내는 것에 불과하다는 점에서 앰리 등의 지적을 유의미하게 평가한다. 도덕적 지향에 대한 선호를 피험자가 스스로 부과한다는 DIT의 근본적인 측정 방식으로 인해 신뢰도 확보를 위한 여러 노력에도 불구하고, 피험자의 실제 도덕적 역량을 측정해내지 못하는 한계가 있기 때문이다.

린트는 이러한 측정의 문제를 비단 DIT만의 문제라고 보지 않는다. 또한 기존의 도덕성 측정 도구의 근본적인 문제의 원인은 측정 이론에 대한 공통적이고 당연히 여기는 가정들에서 기인하기 때문이다. 사회과학에서 사용되는 거의 모든 검사들은 두 가지 함축적인 심리적 가정들을 기반으로 한다(Gulliksen, 1950: Lind, 2016에서 재인용). 그 가정이란 첫째, 문항에 대한 피험자의 응답은 피험자의 내적인 특성과 선형 관계에 있다는 것(Lind, 2013). 둘째, 여러 번 측정하고 개선된 수리적 계산을 활용하면 측정의 신뢰도를 확보할 수 있다는 것이다.

첫 번째 가정은, 측정 대상이 검사 문항 하나하나에서 선명히 드러날 수 있다는 것이다. 이와 관련하여서 오랫동안 측정의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 라쉬 척도(Rasch Scaling)나 문항반응이론(Item Response Theory)과 같은 새로운 측정 이론들이 등장했지만, 이러한 노력은 이 가정을 개선할 뿐 가정 자체를 의심하진 않는다(Lind, 2016). 그러나 도덕적 행위에서 드러나는 도덕적 역량은 결코 고립된 단일 문항들로 측정될 수 없다. 인간의 실제 판단과 선택, 행동은 여러 가지 요소들의 동시적인 영향을 받기 때문이다. 이는 두 가지 노력에 의해 극복이 가능하다. 하나는 피험자가 측정하는 순간, 주어진 도덕적 과업 상황 이외의 다른 원인들을 배제하고 측정에 임하도록 해야 한다. 이를 위해 검사 도구는 피험자의 도덕적 판단과 같은 입장과 반대 입장을 동등한 비중과 가치로 제시해야 한다. 다른 하나는 채점의 방식과 관련된 것으로, 단일한 항목의 단선적인 계산이 아닌 찬성과 반대에 대한 답변의 패턴을 통해 채점해야 한다. 자신이 동의하는 찬성의 입장과, 동의하지 않는 반대의 입장을 같은 정도로 판단할 때 실제 도덕적 역량을 측정할 수 있기 때문이다. 따라서 검사용 질문들에 대한 고립되고 분절적인 반응에 초점을 두는 기존의 심리 측정 도구들은 인간 기능의 내면적이고 구조적인 성향을 측정하는 데 적절하지 않다. 도덕성은 행위 패턴에 의해서만 드러나고 측정 가능하다.

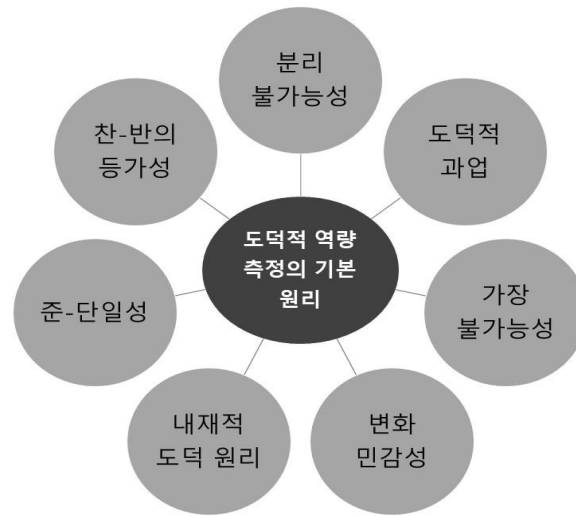
두 번째 가정과 관련하여, 기존의 심리 검사들은 신뢰도 확보를 위해 동일한 수준의 다양한 질문들을 제작하거나, 측정 오류를 간단한 수리적 모델을 통해 통제하였다. 그러나 도덕적 역량을 검사하는 과정에서 발생하는 응답의 편차는 피험자의 실제 역량을 반영하는 경우일 수 있다. 또한 측정 오류를 줄이고 신뢰도를 확보하기 위해 동일하진 않지만 유사한 문항을 개발하여 반복 측정한다. 그러나 응답의 차이 속에서 실제 피험자 이면에 존재하는 구조적인 성질이 드러날 수 있음에도 고전적인 측정 도구들은 이 성질을 단순히 측정 오류라는 가정 하에 단순히 통합 처리하고, 더 심층적인 분석을 배제한 것이다(Lind, 2016). 결과적으로 응답

의 비밀관성에 대해 통제하려는 이전의 도덕성에 대한 이론적 노력들은 도구 자체의 신뢰도와 타당도라기보다는 응답자들에 대한 신뢰도, 타당도를 대상으로 한 것이다(Lind, 2013). 따라서 린트는 기존의 심리 측정 이론의 방식을 극복하면서도, 도덕적 행위에서 드러나는 두 가지 측면을 동시에 측정할 수 있는 도덕적 역량 검사(MCT)를 고안해냈다.

## 2) MCT의 구성 원리 및 특징

측정 도구의 타당성을 확보하기 위해서는 검사의 구성과 채점 방식에 있어서 측정의 대상이 되는 개념에 대한 고려가 반드시 포함되어야만 한다. 앞서 살펴본 바대로, 도덕성은 능력의 측면을 가지기 때문에 단순히 태도나 지향과 같은 정서적인 요소만으로 환원될 수 없다. 또한 도덕성은 외적인 기준에 순응이 아닌, 자신이 가지고 있는 내적인 도덕 원리를 참고하여 일관성 있는 판단을 내리는 것을 포함한다. 따라서 타당성을 확보한 도덕성 측정 도구는 도덕적 행위에서 드러나는 도덕적 역량을 측정할 수 있어야 한다. 그러나 이를 위해서는 ‘현실의 삶에서 자신의 도덕적 지향과 일치하는 행동을 해야하는가’와 같은 질문으로 파악할 수 없다. 가장 가능성이 매우 높기 때문이다. 따라서 한 개인이 자신의 도덕적 원칙을 바탕으로 서로 상충 되는 입장을 비교할 수 있는지, 반대 의견을 가진 사람과 의사소통을 할 수 있는지, 원칙들 간의 피할 수 없는 갈등을 다룰 수 있는지에 대한 질문도 포함되어야 한다(Lind, 2016). 즉, 도덕적 역량은 폭력, 기만, 속임수, 권력행사가 아니라 숙고와 토론의 과정에서 드러나며, 따라서 도덕적 역량은 앞서 살펴본 바와 같이 하버마스 등의 담론 윤리학자들이 강조하는 도덕적 담화 능력과 평화로운 갈등 해결의 능력으로 측정될 수 있다. 이러한 도덕적 역량 개념으로부터 측정 도구의 기본 원리들을 추출하면 [그림 3]과 같이 정리할 수 있다.

[그림 3] 도덕적 역량 측정의 기본 원리



첫째, 분리 불가능성(Inseparability)이다. 도덕적 행위의 정서적 측면인 도덕적 지향과 인지적 측면인 도덕적 역량은 개념적으로 구별되어 이해할 수 있지만 서로 분리될 수 없다. 도덕적 지향은 개개인이 가지고 있는 인지구조와 역량에 의해 도덕적 행위 속에 드러나는 반면, 도덕적 역량은 개개인의 도덕적 지향을 참조하지 않고는 측정할 수 없다. 따라서 측정 도구의 적합성은 동일한 행동 양식의 구별되는 두 측면을 모두 평가할 수 있도록 설계 되어야 한다(Lind, 1982; Lind, 2008).

둘째, 도덕적 역량을 측정하기 위한 도구는 피험자의 도덕적 역량의 사용을 요구하는 적절한 도덕적 과업이 포함되어야 한다. 해결하기 쉬운 도덕적 과업은 실제 그들의 기술이나 역량을 발휘하지 않고도 답할 수 있기 때문이다. 적절한 도덕과업이란 행위 주체가 도덕적 딜레마에 대해 숙고하고, 자신과 반대되는 의견을 평가할 수 있도록 구성되어야 한다(Keasy, 1973; Lind & Wakenhut, 1985; Lind, 2008).

셋째, 가장 불가능성(Nonfakeability)이다. 도덕적 역량 측정 도구는 피험자들이 도덕적 역량을 실제 자신의 역량 보다 더 높은 것으로 가장할 수 없도록 구성되어야 한다. 이는 측정 도구의 신뢰도 확보와도 연관된다(Emler, Renwick & Malone, 1983; Lind, 2016). 만약, 도덕성을 측정

함에 있어 가장이 가능한 도구가 있다면, 그것은 도덕적 역량을 측정하는 것이 아닌, 피험자가 ‘보여주고 싶은’ 도덕적 지향을 측정한 것이다.

넷째, 변화 민감성(Sensitivity to change)이다. 도덕적 역량은 도덕교육을 통해 증진될 수도, 비도덕적 개입으로 인해 퇴행할 수 있다. 따라서 측정 도구는 도덕적 역량의 변화를 민감하게 알아차릴 수 있어야 한다(Lind, 2008; 2016). 실제 능력은 충분히 활용하지 않으면 점점 약해진다. 피험자가 도덕적 역량을 오랫동안 활용하지 않는다면 점차 그 역량은 약해질 것이며, 이는 측정 도구를 통해 파악할 수 있어야 한다.

다섯째, 도덕적 역량 지수는 개인이 지니는 내재적 도덕 원리(Internal moral principles)를 고려해야 한다. 피험자들의 도덕적 역량은 그들의 도덕적 지향을 기준으로 채점되어야 하지, 외적인 도덕적 기대에 의해 강요된 것이어서는 안된다(Kohlberg, 1964; Lind, 2008). 그리고 더 어려운 도덕적 과업을 해결하기 위해서는 더 높은 수준의 내재적 도덕 원리를 선호해야 하고, 더 낮은 수준의 원리는 거부해야 한다.

여섯째, 준-단일성(Quasi-simplex)이다. 도덕적 역량을 검사하기 위한 참조 준거인 내재적 도덕 원리는 콜버그가 정립한 6수준의 단계를 수용한 6개의 유형으로 제시된다. 따라서 각 유형에 대한 수용 정도는 위계화된 계열성을 보여야 한다. 인접한 도덕적 지향의 유형들 간의 상관관계는 더 멀리 떨어진 유형들 간의 상관관계보다 더 높아야 한다.

일곱째, 찬-반의 동등성(Equivalence of pro and con arguments)에 대한 고려이다. 피험자는 측정을 위한 도덕적 과업에 대한 해결책을 고민할 때, 자신의 특수한 상황에서 벗어나야 한다. 자신이 처한 특수한 입장이 배제되어야만, 도덕적 원리에 입각해 찬성과 반대를 결정하는 능력을 정확히 측정할 수 있기 때문이다. 따라서 도덕적 역량의 타당도를 확보하기 위해 검사 도구는 도덕적 딜레마의 해결책에 대한 찬성의 근거들과 그 해결책에 반대하는 근거들은 동등한 위치에서 제공되어야 한다. 하나의 도덕적 과업에 대하여 한 쪽의 의견만 우세하게 제시된다면 피험자는 자신이 실제로 처한 상황 논리를 적용하여 측정에 임하게 될 것이



다.

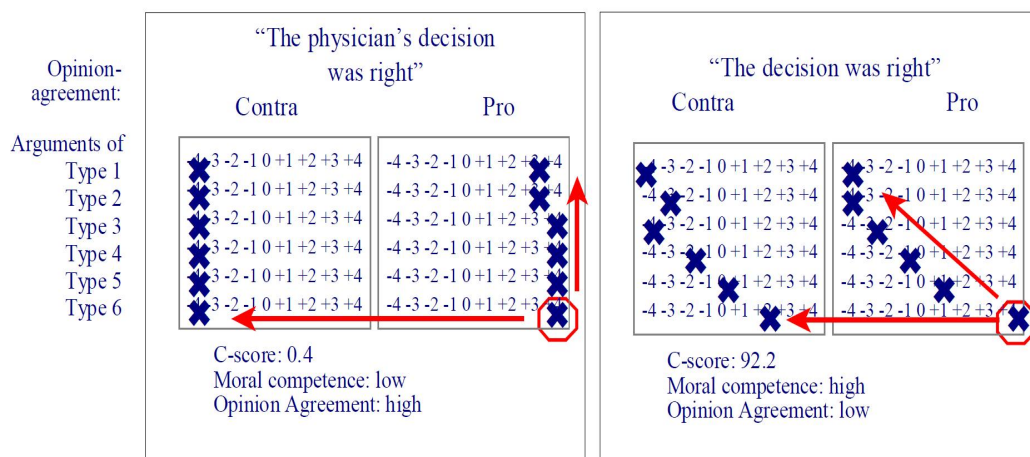
린트는 본인이 정의한 도덕성, 즉 행위에서 드러나는 도덕적 지향과 도덕적 역량 개념을 바탕으로 추출해낸 측정 도구의 기본 원리를 엄두에 두며, 도덕적 역량 검사(MCT)를 고안하였다(Lind, 1982; 1998; 2000; 2008; 2012; 2016). 엄격한 이론적 타당도 검증을 마친 후 MCT는 독일(원판)을 포함하여 전 세계 39개 국가에서 표준화 작업을 마친 후 광범위하게 활용되고 있다. 전통적인 심리 측정 검사와 달리, MCT는 한 개인이 가지는 특정한 성향이 판단 행위에 미치는 영향력을 측정하는 도구이다. MCT는 2x2x6 다원변량분산분석(MANOVA) 설계의 구도를 구축하고 있다. 구체적으로는 두 개의 딜레마 이야기(노동자 딜레마, 의사 딜레마)에서 찬성과 반대의 두 입장 각각에 대한 논증 6개씩(콜버그의 도덕 발달 단계를 참고하여 설정된 6개의 도덕적 지향)으로 구성되어 있다. 이러한 과정을 통해 MCT는 응답자들의 판단 행위를 결정하는 세 가지 요소(논증의 도덕적 질 차이, 의견 일치, 딜레마 상황적 맥락)의 영향력을 측정할 수 있다(Lind, 1978; 1982; 2008; 2016, 67에서 재인용).

MCT에서 피험자는 총 두 가지 딜레마 이야기 속 주인공의 결정에 대한 자신의 입장을 7단위의 척도에서 선택한다(적극 동의한다 +3에서부터 전혀 동의하지 않는다 -3까지). 이후 동의하는 입장과 동의하지 않는 입장에 대한 6가지 근거가 각각 총 12개의 문장으로 제시되고, 피험자는 이를 9단위 척도에서 입장에 대한 자신의 수용도를 선택한다(적극 동의한다 +4에서부터 전혀 동의하지 않는다 -4까지). 이를 통해 검사 상황의 세 가지 요소를 세 가지 다른 하위 검사가 아닌 각각의 주장들 안에서 체계적으로 분류되고 결합되며 피험자의 응답 패턴에서 드러나는 그들의 도덕적 역량을 읽어낼 수 있는 것이다. 피험자 본인이 찬성과 반대의 근거들을 무비판적으로 수용하거나 거부하는 것이 아니라 본인의 도덕적 지향(원리)을 참고하여 24개의 주장에 대해 질적으로 평가를 할 것이기 때문이다. 따라서 MCT 문항을 구성할 때는 피험자로 하여금 계산의 알고리즘이 노출되어서는 안 된다. 이를 위해 문항 구성의 순서는 6개의

유형을 무작위로 배치해야만 한다.

피험자의 응답 패턴을 분석하는 과정에서 MCT의 구조와 특징을 분명히 이해할 수 있을 것이다. MCT는 피험자의 응답 결과를 C점수로 데이터화 한다. 이때 C는 역량(competence)을 의미한다. C점수는 피험자들이 그들의 의견에 대해 강요받지 않은 상태에서 도덕적으로 어려운 문제 상황을 숙고와 토론을 통해 해결할 수 있는 능력을 보여주기 위해 설계되었다. 즉, C점수란 자신의 도덕적 판단 행위가 자신의 도덕적 지향에 의해 결정되는 정도를 나타낸다. 다음 [그림 4]는 상이한 도덕적 역량(C점수)을 가지고 있는 피험자들의 응답 패턴의 차이를 보여준다.

[그림 4] 의사 딜레마에 대한 두 응답 패턴(Lind, 2016: 69)

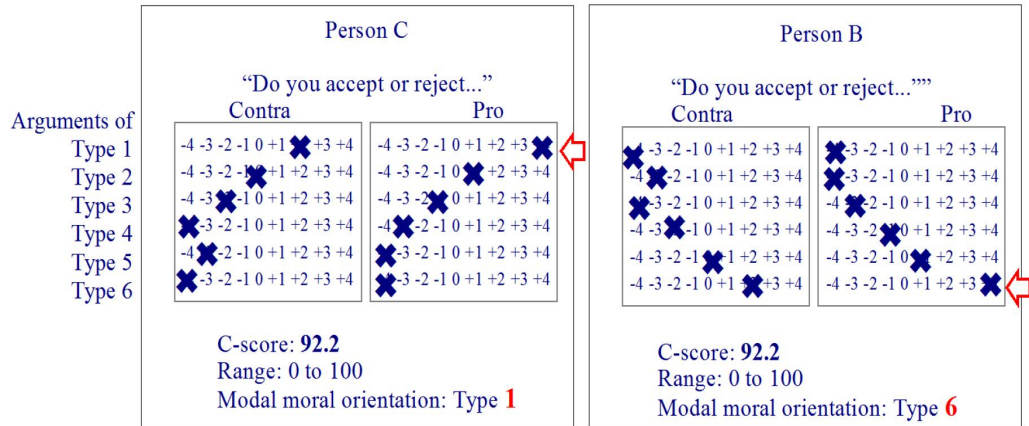


좌측의 피험자는 도덕적 역량이 0에 가깝다. 이 피험자는 12가지의 도덕적 지향을 나타내는 주장을 평가하는 과정에서 도덕적 질을 고려하지 않았기 때문이다. 반면 우측의 피험자는 찬성과 반대 주장을 평가함에 있어 자신의 도덕적 지향을 기준으로 질적으로 다른 평가를 일관성 있게 하였다. 이는 피험자가 자신이 지향하는 선을 명확히 인식하고 그것을 기준으로 의사결정을 할 수 있음을 보여준다. 두 피험자는 공통적으로 유형 6의 찬성에 강한 동의를 보였다. 만약 기존의 측정 도구와 같

이 유형6의 주장들에 대한 반응을 독립적으로 채점한다면, 좌측의 피험자가 높은 수준의 도덕적 지향과 역량을 가진 것으로 오류를 범할 수 있다. 그러나 응답 패턴을 비교한다면, 이들이 유형6을 온전히 자신의 도덕적 원리로 채택하여 적용한다고 볼 수는 없다. 즉, C점수의 계산은 독립적인 문항에 대한 답을 산술적으로 계산한 것이 아닌, 한 개인의 모든 진술의 질적인 평가에 대한 종합적인 패턴을 기반으로 산출되는 것이다. C점수를 계산하기 위해서는 피험자의 24가지 진술에 대한 답의 분포를 파악해야 한다. 구체적으로 C점수란, 6개의 유형을 포함하는 4개의 응답 간 분산 크기( $SS_{\text{Stage}}$ )를 개인 응답 내의 분산 크기( $SS_{\text{Deviation}} = SS_{\text{Total}} - SS_{\text{Mean}}$ )로 나눈 값에 100을 곱한 값이다. 분산분석의 통계 값(F)의 의미로 본다면, C점수는 처치 효과(도덕적 지향을 바탕으로 한 논증의 질적 평가)를 처치 이외의 효과(도덕적 지향이 아닌 단순 의견 일치)인 비체계적인 오차 변량으로 나눈 값이다. 이 값은 피험자가 자신의 의견 혹은 다른 요소들에 대한 의견 일치 정도를 나타내는 것이 아니라 피험자 자신이 가지고 있는 도덕 원리를 바탕으로 여러 도덕적 질을 가진 주장들을 얼마나 강력하게 평가했는지를 나타낸다(Lind, 2016). 또한 다수의 경험적 연구를 통해, C점수가 40을 초과하지 않는다는 사실을 알 수 있는데, 이는 도덕적 과업이 적절하게 어렵다는 것을 방증해준다.

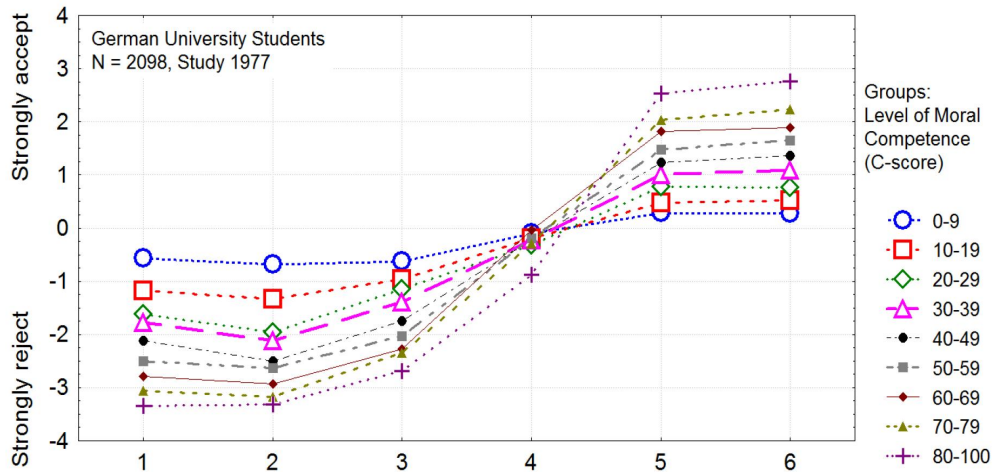
C점수 계산 알고리즘에 따르면, 도덕적 역량은 도덕적 지향들과는 독립적으로 계산된다. 이는 도덕성에 대한 린트의 전제인 도덕적 행위의 이중 측면 모델에 부합하는 것이다. 다음의 가상 피험자의 응답 패턴([그림 5])은 도덕적 지향의 위계와 C점수의 독립성을 보여준다.

[그림 5] 상이한 도덕적 지향을 보인 가상의 두 응답 패턴(Lind, 2016: 70).



두 명의 피험자는 같은 수준의 도덕적 역량을 가지고 있다. 그러나 응답 패턴을 비교해본다면, 두 피험자가 지향하는 도덕적 추론의 유형은 다르다. 좌측의 피험자의 경우 1유형의 도덕적 지향을 기준으로 논증의 도덕적 질을 평가한 반면, 우측의 피험자는 6유형의 가까운 도덕적 지향을 보이고 있다. 서로 다른 도덕적 지향을 가지고 있지만, 두 피험자 모두 자신의 도덕적 지향이 도덕적 판단 행위에서 강하게 드러나고 있는 것이다. 하지만 광범위한 경험 데이터를 바탕으로 했을 때, 좌측의 피험자와 같은 응답 패턴을 보인 경우는 매우 드물었다. 이는 도덕적 행위의 이중 측면 모델에서 말하는 정서-인지적 유사성과 일치하는 결과이다. 즉, 강한 도덕적 역량을 가진 경우 낮은 수준의 도덕적 지향은 거부하고 높은 수준의 도덕적 지향을 수용하는 경향은 매우 높다. 린트는 약 2000 명의 독일 대학생들을 대상으로 조사한 C지수의 분포([그림 6])는 이러한 이론의 경향을 지지해준다.

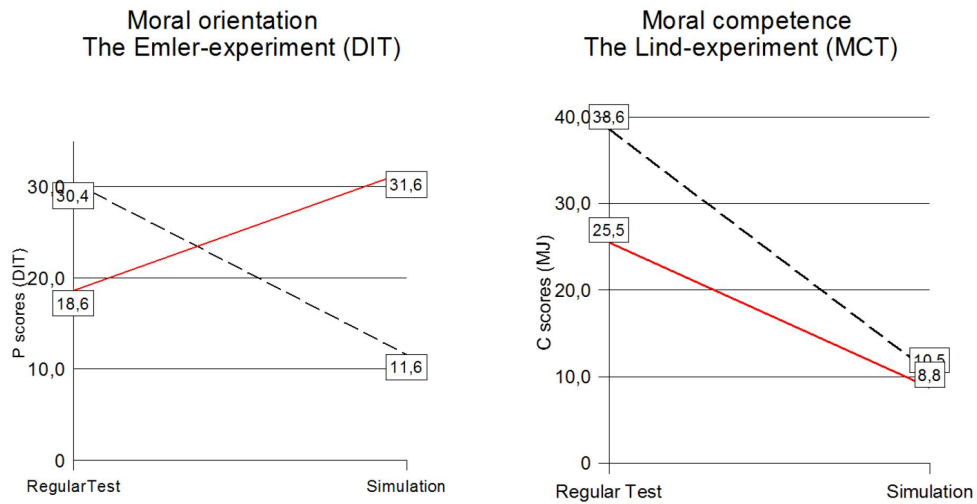
[그림 6] 도덕적 역량과 도덕적 지향의 관계(Lind, 2016: 75)



도덕적 딜레마 이야기 속 주인공의 결정에 대한 숙고와 토론에 임할 때, 피험자의 도덕적 역량이 높을수록 높은 유형의 도덕적 지향들은 더 수용하는 경향이 있는 반면, 낮은 유형의 도덕적 지향들은 거부하는 경향이 있다(Lind, 2008).

또한 도덕성의 본질은 도덕적 역량이며, 도덕적 역량이 능력이자 기술(skill)의 일종이라고 할 때, 이는 도덕적인 태도나 지향과 달리 높은 쪽으로 가장(假裝)할 수 없어야한다. 이 역시 실험을 통한 경험적 데이터에 의해 지지되었다. 린트는 종전의 엠러와 그의 동료의 DIT를 비판하며 주장한 연구의 형식을 그대로 가져와 MCT로 실험 하였다(Lind, 2016). 피험자들은 먼저 자신의 역량을 검사 받고, 이후 자신과 정치적으로 반대되는 입장의 관점에서 모의로 검사를 진행하였다. 엠러의 연구와 마찬가지로, 최초 검사 결과는 보수적인 성향의 피험자에 비해 진보주의 성향의 피험자의 도덕적 역량이 더 높았다. 그러나 DIT를 통해 측정했던 엠러의 연구와 달리, 린트의 실험에서 피험자들은 자신의 도덕적 역량을 반대 입장의 사람의 것으로 가장하는 데 실패했다. 두 종류의 실험 결과를 그래프로 비교하면 다음과 같다([그림 7]).

[그림 7] 보수주의와 진보주의자의 DIT와 MCT 비교



(실선은 보수주의 성향 피험자, 점선은 진보주의 성향 피험자)

좌측 엠러의 연구에서는 DIT를 통해 산출한 P점수, 즉 원리화된 추론에 대한 선호 점수는 모의실험 결과와 같이 가장하는 데 성공하였다. 반면, 우측 린트의 연구에서 MCT를 통해 산출한 C점수, 즉 도덕적 역량 점수는 모의실험 결과와 같이 가장되어 증가할 수 없다. 단지, 높은 역량을 가진 학생들이 낮은 것으로만 가장 가능하였다. 이처럼 MCT는 도덕적 행위에서 드러나는 정서적 측면의 도덕적 지향과 인지적 측면의 도덕적 역량을 구분하는 두 종류의 점수를 산출하는 도구, 즉 개인이 가진 도덕적 선호와 그것을 일관되게 적용하는 능력을 구분하여 측정해주는 매우 획기적인 도덕적 역량 측정 도구(Gross, 1996)이다.

### 3. 콘스탄츠 방식 딜레마 토론(Konstanz Method of Dilemma Discussion)

콘스탄츠 방식 딜레마 토론(Konstanz Method of Dilemma Discussion, KMDD)은 린트가 기존의 콜버그식 딜레마 토론 방법을 수정, 보완하여 고안한 도덕적 역량 증진을 위한 교육 방법이다. 2장과 3장 1절에서 살펴본 대로, 도덕심리학의 인지주의 전통 속에서 인성의 중심을 도덕성으로 간주한 린트는 도덕성을 분할 불가능한 하나의 총체로 규정하며(Lind, 2013), 이것은 역량을 통해 행위로 드러난다고 보았다. 인간의 삶에서 도덕적 실패는 도덕적 역량의 부족에서 비롯된 것이며, 따라서 학교 교육은 학생들의 도덕적 역량을 숙고와 토론 기회를 통해 길러주어야 한다는 것이다. 린트는 자신이 설정한 도덕적 역량 개념을 교육적으로 활용하기 위해 MCT의 구성 원리를 기반으로 구체적인 교수·학습 방법인 KMDD를 고안하였다. 본 절에서는 도덕 발달을 위한 딜레마 토론의 의의를 먼저 살펴본 후, KMDD의 구성 및 특징을 살펴보려고 한다.

#### 1) 도덕 발달을 위한 딜레마 토론의 의의

일반적으로 토론 수업은 학습자의 고차원적 사고 능력과 실질적인 의사소통 능력을 증진시키는 데 효과적이다. 효과적인 교수법에 대한 연구를 진행한 브룩필드(S. D. Brookfield, 2008)는 토론 교육의 효과를 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 다양한 관점을 탐색하도록 도와준다.
- ② 애매성이나 복잡성에 대한 인식과 관용을 증진시켜준다.
- ③ 학생들이 각자 가정하고 있는 점을 인지하고 탐구하도록 도와준다.
- ④ 존중하는 마음으로 상대방의 말을 경청하도록 장려한다.
- ⑤ 해소되지 않은 차이점들을 새롭게 이해하도록 한다.

⑥ 지적 민첩성을 증진시켜준다.

⑦ 아이디어와 의미를 분명하게 전달하는 능력을 발달시켜준다.

그 중에서도 토론 수업의 가장 중요한 기능은 상대방의 의견을 통해 다양한 관점을 확보할 수 있다는 점이다. 우리는 기본적으로 자신을 중심에 두고 사건을 이해하고 해석하여 행동하려한다. 다양성이 전제되는 민주주의 사회에서는 각 개인이 내리는 판단과 행동이 기본적으로 용인된다. 문제는 이것이 종종 일방적인 사고방식을 유발하여 갈등의 시초가 될 수 있으며, 도덕적 역량이 부족한 사람들은 이러한 상황에서 흔히 권위에 복종하거나, 폭력 또는 속임수를 통해 문제를 해소하려고 시도한다는 것이다. 토론에서는 자신의 논리적인 주장도 필요하지만, 기본적으로 상대방의 의견을 주의하여 들어야 한다. 자신만의 주장을 일방적으로 늘어놓는 것이 아니라 상대방이 제시하는 근거들을 면밀히 파악함으로써 그가 기반에 두고 있는 원칙을 알 수 있게 된다. 이 과정에서 우리는 다른 사람들의 입장에 공감하기도 하고 자신의 입장을 수정하기도 함으로써 학습자의 판단력과 의사소통 능력의 향상을 기대할 수 있다.

딜레마(dilemma)란 사전적으로 “선택해야 할 길은 2개뿐인데 그 어느 쪽도 바람직하지 못한 결과를 초래하는 상황”을 의미하며, 딜레마 토론은 딜레마 스토리를 토론의 제재로 사용하여 학생들로 하여금 딜레마 스토리의 주인공의 입장에서 선택을 하고, 자신의 판단에 대한 근거를 제시하는 방식의 토론이다. 교수·학습 방법으로서 딜레마 토론은 주로 비판적 사고력과 의사소통능력을 함양하는 것에 역점을 두는 토론 방법이다.

도덕교육에서 딜레마 토론은 도덕성 발달에 대한 인지주의이론과 밀접한 관련이 있다. 인지 발달론의 대표 학자이자 현대 도덕교육의 이론과 실천에 있어 가장 큰 영향력을 지니는 콜버그는 딜레마 스토리가 학습자의 인지적 갈등을 초래하고 역할채택의 기회를 제공하는 것에 주목한다. 여러 입장을 고려해보고, 자신의 수준보다 상위 단계의 추론 방식



을 접함으로써 학생들의 도덕성 발달이 촉진되어 자기중심적인 도덕성에서 벗어날 수 있다고 본 것이다. 특히, 콜버그의 도덕성 발달 이론을 학교 현장에 적용하여 연구한 블래트(M. Blatt)는 도덕 딜레마 토론 수업을 통해 실제 학생들의 도덕발달 단계가 상향 이동했음을 경험적으로 밝혀냈다. 블래트 연구에 따르면 학생들은 자신의 현재 발달 단계보다 높은 단계에서 도덕적 딜레마를 해결하고자 하는 입장을 접하게 됨으로써 한 단계 높은 단계의 추론구조를 획득할 수 있다. 실제로 다양한 경험적 연구들에 의해 도덕 딜레마 토론의 효과성은 검증되었다(Blatt 1969: 정창우, 2007에서 재인용).

학생들의 사회적 관점의 범위를 확장시키고, 객관화된 추론을 통한 판단으로 이끌기 위해 교사는 수업에서 도덕적 딜레마를 효과적으로 사용해야 한다. 특히, 교사는 학생들의 사고를 촉진하기 위해 다양한 발문 전략을 활용할 수 있다. 발문의 단계는 크게 초기 전략과 심층 전략으로 구분될 수 있다. 콜버그의 도덕 딜레마 토론의 절차는 교사의 발문 전략을 기준으로 다음 [표 III-2]과 같이 나타낼 수 있다.

[표 III-2] 콜버그 딜레마 토론의 절차

| 절차            | 교사의 전략   |
|---------------|--|
| 도덕적 문제 사태의 제시 | 토론에 적합한 딜레마 이야기를 제시한다.                           |
| ↓             | ↓  |
| 도덕적 토론의 도입    | 딜레마 이야기를 명확히 이해하고, 이야기에 포함된 도덕적 내용을 인지하도록 한다.    |
| ↓             | ↓  |
| 도덕적 토론의 심화    | 학생들의 도덕적 추론을 발달시키기 위해 교사는 다양한 관점에서 생각해 볼 기회를 준다. |

예비 단계에서 교사는 토론에 적합한 도덕적 문제 사태를 제시해야 한다. 효과적인 딜레마 이야기란, 크게 가상적 딜레마, 내용에 근거한 딜

레마, 실생활 딜레마이다(Hersh, Miller & Fielding, 1980, 강두호 역, 2013). 가상적 딜레마란 하인즈 딜레마와 같이 사실에 근거하지 않고서도 학생들이 충분히 믿을만한 이야기를 말한다. 이러한 종류의 딜레마가 유용한 이유는 학생들이 개인적으로 난처할 일 없이 편하게 토론에 임할 수 있다는 것이다. 특별한 내용을 담고 있는 딜레마란 특정 연구 분야에서 발견된 자료에 기초한 것이다. 이는 해당 영역에 관심을 가지고 있는 사람들의 삶에서 한 번쯤은 생각해볼만한 도덕적인 중요성을 가지고 있기 때문에 다룰 가치가 있다. 마지막으로 실생활 딜레마는 학생들이 실제 삶에서 겪는 내용을 담고 있기 때문에 감정적인 개입을 극대화 할 수 있다.

토론의 초기 단계에서 교사는 학생들이 도덕적 딜레마를 확실히 이해하고 딜레마에 담겨 있는 도덕적 내용을 생각하도록 도와야한다. 이를 위한 구체적인 발문 전략으로는 도덕적 쟁점을 강조하는 질문, 학생들의 입장에 대한 이유를 묻는 질문, 딜레마 이야기 속 상황에 내재한 복잡성을 강조하여 인지적 갈등을 강화하기 위한 질문이 포함된다. 이 세 가지 질문을 통해 학생들은 도덕적 상황과 관련된 자신의 입장을 확인할 수 있게 된다.

토론의 심화 단계에서 교사는 자신의 도덕적 입장을 가지고 토론에 참가하게 된 학생들의 추론 구조를 변화시키기 위한 목적으로 다양한 방식으로 관점을 제시해준다. 구체적으로는 정제된 질문, 인접 단계를 강조하는 질문, 명료화 및 요약을 위한 질문, 역할 채택을 위한 질문 등이 있다. 이를 통해 학생들은 자신이 토론 이전에 가지고 있던 추론의 단계에서 한 단계 높은 단계로의 변화, 즉 블래트 효과(Blatt Effect) 혹은 +1효과를 경험하게 된다.

도덕과 교육에서 딜레마 토론 수업은 크게 두 가지 관점에서 장점을 지닌다. 첫째, 딜레마 토론 수업은 보편화 가능한 도덕적 원리에 부합되는 방향에서 행위의 방향을 결정하고 판단할 수 있는 도덕적 추론 능력 혹은 도덕적 판단 능력을 신장 시킬 수 있다(정창우, 2007: 129). 특히,

인습 수준의 도덕을 넘어 인습 이후 수준으로 학생의 인성을 발달시키기 위해서는 옳고 그름을 따지는 도덕적 판단 능력을 향상시켜야 한다. 따라서 학생의 도덕적·시민적 역량 발달을 위한 교육은 전통적인 가치 전수의 방식 보다는 옳고 그름을 따지는 도덕 딜레마 토론 방법이 필요할 것이다(김항인, 2015). 둘째, 사회적 쟁점에 해당하는 가치문제를 분석하고 토론하는 과정에서 향후 자신이 지향해야 할 바, 가치 태도의 기반과 정향을 확보할 수 있을 뿐만 아니라 다양한 가치가 공존하는 다원화된 민주주의 사회에서 타인에 대한 존중과 협력을 통한 ‘민주 시민적 자질’을 획득하는 데 도움이 된다. 즉 반성적 사고의 과정을 거침으로써 자신의 삶의 준거를 도덕적 관점에서 정립할 수 있고, 교사에 의한 수동적인 도덕규범 혹은 덕목의 사회화가 아니라 토론자들 간의 상호 존중과 협력을 바탕으로 한 상호작용을 통하여 ‘타인존중’ 및 ‘참여적 의사 결정 능력’ 등을 포함한 민주시민의 자질을 향상시킬 수 있는 중요한 기회를 제공한다(정창우, 2007: 129). 요컨대, 딜레마 토론 방식은 도덕적 역량을 증진하기 위한 도덕과 교수·학습 방법으로 매우 적합한 모형이다.

## 2) KMDD의 구성 및 특징

KMDD는 학생들의 도덕적 역량을 증진시켜 자신이 지향하는 도덕 원리와 일상 행위 사이의 괴리를 줄이기 위한 목적으로 개발되었다. KMDD는 도덕적 갈등 상황 속에서 권력, 속임수의 활용보다는 숙고와 토론을 통해 보편적인 도덕 원리를 기반으로 문제를 해결하는 능력을 증진시키는 것이 수업의 목표이다. 린트는 도덕적 행위의 이중 측면 모델에서 정의한 도덕적 지향과 도덕적 역량 개념을 바탕으로 MCT 구성의 기본 원리를 세웠다(앞 절). 도덕적 역량 증진을 목표로 하는 KMDD는 MCT의 구성 원리를 기초로 고안된 교수·학습 방법이다. 먼저 KMDD를 통해 증진하고자 하는 도덕적 역량은 다음과 같은 하위 기술들로 구성된다(Lind, 2016: 104-105).

- ① 자신의 도덕적 감정을 인식하고, 그것을 언어로 표현하기(숙고와 토론의 기초)
- ② 도덕적 상황을 둘러싼 환경을 주의 깊게 관찰하고 사실적으로 파악하기
- ③ 중요성과 적절성에 따라 자신의 원리를 차별화하기
- ④ 원리들 사이의 충돌을 해결하는 데 도움이 되는 최우선적인 원리 발견하기
- ⑤ 자신의 입장과 반대되는 사람에게 자신의 입장을 표명하기
- ⑥ 감정적, 사회적, 시간적 압력 하에서 스스로에게 숙고와 토론의 기회를 주기
- ⑦ 다른 의견을 단순히 용인하는 것뿐만 아니라 그것을 평가하여 올바르게 판단하기

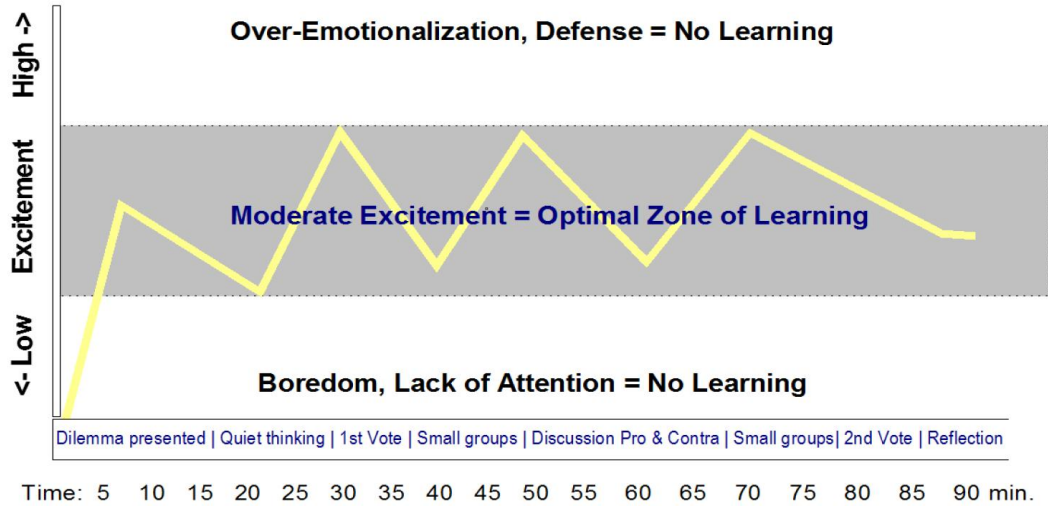
도덕적 행위의 이중 측면 모델에 따르면, 도덕적 과업을 맞닥뜨렸을 때, 우리는 도덕적 지향이 정서의 차원에서 즉각적으로 반응을 불러일으킨다. 이때, 도덕적 역량은 자신의 도덕적 지향을 바탕으로 현실의 도덕적 행위로 실현시켜주는 역할을 한다. 이를 위해 KMDD는 우선적으로, 학생들로 하여금 자신의 도덕적 감정을 잘 인식하고, 그것을 언어로 표현하도록 연습시켜 주어야 한다. 이것이 바로 숙고와 토론의 기초가 되기 때문이다. 또한 도덕적 주체는 도덕적 역량을 발휘하기에 앞서 자신이 직면한 도덕적 상황을 관찰함으로써 환경적 조건을 파악해야 한다. 도덕적 역량을 증진시키기 위해서는 자신이 가진 도덕적 원리(지향)를 기준으로 중요성과 적절성을 평가하고, 원리들 사이의 충돌을 해결하는 최우선적 원리를 찾는 과정이 필요하다. 이는 자신의 입장과 반대되는 사람에게 자신의 입장을 표명하거나, 여러 압박 하에서 스스로 숙고와 토론의 기회를 주며, 다른 의견에 대해 단순한 의견 일치가 아니라 자신의 도덕 원리를 바탕으로 올바르게 평가, 판단하는 연습을 포함해야 한다.

도덕적 역량의 하위 기술과 더불어 KMDD를 운영하는 과정에서 지켜져야 할 원칙이 있다(Lind, 2016: 105-107). 이는 토론을 진행하는 교사의 최소한의 역할로 이해된다. 첫째, 적절한 딜레마 스토리를 선택해야 한다. 집중을 극대화시키고 학습자가 자발적으로 참여하기 위해 교사는 학습자 특성을 고려하여 딜레마 스토리를 제작, 선택할 수 있어야 한다. 딜레마 스토리가 학습자에게 적합하다는 것은, 학습자의 수준에 맞는 것

이어야 하며 반현실적인(semi-real) 내용을 담고 있어야 한다는 것이다. 교실에서의 수업을 통해 학생들이 실질적으로 도덕적 역량을 갖추기 위해서는 현실과 동떨어진 내용을 다루어서는 안 된다. 완전히 가상의 딜레마 스토리는 학생들로 하여금 토론 과정을 현실과 분리하여 받아들이게 하고, 이는 실질적인 역량 함양으로 이어지기 힘들기 때문이다. 한편, 지나치게 현실적인 스토리 역시 학습자의 올바른 선택과 판단을 방해한다. ‘현실적’이라는 것은 학습자가 토론의 결과에 직접적으로 영향을 받는다는 것을 의미할 수 있으며, 이는 학습자들의 방어적이고, 문제를 회피하려는 태도를 강화시킨다(Lind, 2016). 따라서 딜레마 스토리는 사실에 기반하면서도 가공된 방식으로 구성되어야 하며, 교사는 이것을 제시할 때 충분히 현실에서 있을 수 있다는 분위기를 조성해야 한다.

둘째, 지지(support)와 도전(challenge)의 단계를 교대로 제공한다. 지지의 단계란 학습자가 정서적으로 안정적인 상태에서 수업에 임하는 단계이며, 도전의 단계란 흥분의 수준을 높여 인지적, 정서적인 자극을 제공하는 단계이다. 교사는 문제 상황과 딜레마 스토리를 명료화해주고, 입장이 같은 학습자들끼리 소그룹으로 모여 논의를 하도록 하고, 학습자의 입장에 도움을 주고, 칭찬을 해줌으로써 지지의 경험을 제공해줄 수 있다. 반대로, 도전적 단계란 딜레마 상황에 대해 자신의 입장을 결정하는 것, 공개적으로 본인의 입장을 주장하는 것, 자신과 입장이 다른 상대방의 말을 듣는 것, 공개적으로 투표하는 행위 등이 포함된다. 토론의 과정에서 지지의 단계와 도전의 단계가 교대로 제공되기 때문에 학습자는 수업 내내 일정 수준 이상의 집중을 유지할 수 있으며, 자신의 도덕적 정서를 스스로 통제하는 능력을 기를 수 있다. 아래 [그림 5]는 지나치게 감정적이거나 지나치게 지루함을 느끼는 경우 학습이 일어나지 않으며, 지지와 도전을 번갈아줌으로써 적당한 흥분을 유지하는 것이 최적의 학습 조건을 형성한다는 사실을 보여준다(Lind, 2016: 106).

[그림 8] KMDD 세션 간 흥분 정도와 최적의 학습 구간(Lind, 2016: 106)



셋째, 토론의 자기절제이다. 민주적으로 의사결정을 내리는 과정은 자신의 입장에 대한 탄탄한 근거를 세우는 것뿐만 아니라 자신과 입장이 다른 타인의 주장과 근거를 편견 없이 듣고 평가하는 작업이 반드시 포함된다. KMDD에서는 교사의 개입이 아닌, 단순한 규칙을 적용함으로써 학습자의 자기 절제를 돕는다. 토론 중에 학생들이 지켜야 할 규칙은 크게 두 가지이다. 하나는 상대방의 입장(의견)에 대하여 인격적 비난을 포함한 일체의 긍·부정적 평가를 금지한다는 것이며, 다른 하나는 주고받기 방식으로 진행된다는 것이다. 발언을 마친 토론자는 반대 측의 사람들 중 한 사람에게 발언 기회를 넘겨주는 것이다. 이를 통해 학습자들은 권위의 개입 없이도 합리적이고 비폭력적으로 문제를 해결하는 과정을 경험할 수 있다.

넷째, 사람이 아닌 문제를 지향하는 것이다. 최적의 학습 과정을 형성하는 것과 관련하여 토론이 개인의 것이 되지 않도록 주의해야 한다. KMDD는 학습자들이 구체화된 갈등을 통해 도덕의 핵심을 생각할 수 있도록 견인한다. 학습자들은 딜레마 속 허구의 인물에 대해 옹호하거나 방어하기 보다는 다른 학습자들의 다양한 의견들을 들으며 자신의 도덕

적 원리에 맞추어 평가하는 연습을 하는 것이다. 나아가, KMDD에서 학습자들은 발언의 내용에 제한이 없다. 이는 담론윤리학자들이 말하는 이상적 담화 조건과도 관련이 깊다. 토론 참여자들은 상호 간 동등한 인격의 소유자로 대하며 선입견에 의해 타인의 의견을 억압하지 않아야 한다. 또한 서로를 속이거나 질문에 어떠한 금기도 적용되지 않아야 하고, 경청하고 개방적으로 토론에 임해야 한다. 즉, 도덕적 역량의 증진을 위해 사람에 대한 모든 판단을 보류한 상태에서, 딜레마 문제를 해결하는데 집중하는 것이다.

앞서 제시된 목표와 원칙을 바탕으로 KMDD는 아래와 같이 총 9단계의 절차를 따른다.

- 1단계 : 딜레마 스토리 제시 → 2단계 : 개인별 숙고  
 → 3단계 : 딜레마 스토리 명료화 → 4단계 : 첫 번째 투표  
 → 5단계 : 첫 번째 소그룹 활동(의견 모으기) → 6단계 : 전체 토론  
 → 7단계 : 두 번째 소그룹 활동(가장 매력적인 반대 주장 확인)  
 → 8단계 : 최종 투표 → 9단계 : 정리 및 성찰

각 단계에서의 학생의 활동과 교사의 참고사항을 정리하면 [표 III-3]과 같다.

[표 III-3] 콘스탄츠 방식 딜레마 토론 절차(Lind, 2016)

| 단계               | 수업 활동   | 교사 참고사항                                 |
|------------------|---|---|
| 1단계<br>딜레마<br>제시 | -딜레마 스토리를 구두로 제시한다.   | -분명하고 천천히 설명한다.                         |
| 2단계<br>숙고의<br>시간 | -하위 질문과 함께 제작된 딜레마 양식을 배부한다.<br>-학생들에게 혼자 조용히 생각해 보라고 당부한다. | -메모할 시간을 충분히 준다.<br>-다른 참여자들을 방해하지 않는다. |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | -나중에 토론할 기회가 있다고 공지한다.   |   |
| 3단계<br>딜레마<br>명<br>료화                           | -전체 참여자들 앞에서 이야기에 문제나 딜레마가 조금이라도 포함되어 있는지를 명확하게 한다.<br>:“무엇이 딜레마라고 생각하는가?”   | -모든 관점들과 인지된 측면들이 언급되도록 한다.   |
| 4단계<br>첫 번째 투<br>표                              | -첫 번째 투표: X가 옳은 행동을 했는가? 아니면 옳지 못한 행동을 했는가? 손을 들어 투표한다.<br>-모든 참여자들이 투표하도록 한다.<br>: “실제 삶에서 우리는 흔히 선택을 해야만 한다”   | -투표결과를 칠판 혹은 스크린에 기록한다.<br>-만약 투표를 원하지 않는 사람이 있다면 그들에게는 다른 임무를 부여한다.  |
| 5단계<br>소그룹 논<br>의1<br>(의견 모으<br>기)              | -투표에 따라 반을 두 개의 그룹으로 나눈다.<br>-3~4명으로 구성된 소그룹을 형성하게 한다.<br>-주인공의 결정에 대한 그들의 입장을 지지하는 주장들을 모으게 한다.   | -소그룹들이 3명 미만이 되지 않도록 하고, 4명을 초과하지 않도록 유의한다.<br>-필요하다면 참여자들에게 다른 그룹으로 옮길 수 있도록 기회를 준다.   |
| 6단계<br>학급 전체<br>토론                              | -학급 전체의 찬/반 토론<br>-두 가지 기본 규칙을 설명한다.<br>#1 무슨 말을 해도 좋지만, 다른 사람을 부정적 혹은 긍정적으로 판단하면 안된다.<br>#2 주고 받기식(탁구 게임방식) : 마지막에 말한 사람이 상대방에서 응답자를 고른다. 선생님은 규칙을 위반할 때만 중재한다. | -칠판에 토론을 메모할 도우미를 뽑는다.<br>-참여자들에게 #1 규칙은 힘들 수도 있다고 공지한다. 규칙의 첫 번째 위반 시에 반드시 중재해야 한다.(기다리면 안되고 즉각 개입해야 함) 친절하게 상기 시켜야 한다. 절대 고함을 치거나 벌을 주어서는 안 된다. |
| 7단계<br>소그룹 논<br>의2<br>(가장 매력<br>적인 반대<br>주장 선정) | -학생들에게 다시 한 번 3~4명으로 구성된 소그룹을 형성하게 한다.<br>-상대편의 주장들을 평가하게 한다. 어떤 주장이 제일 매력적인지 질문한다.  | -부정적인 대답들이 나오면 부드럽게 중재한다.<br>-우선 한 그룹을 먼저 시작한다.<br>-상대방에게 좋은 평가를 해보라고 얘기한다.   |



|                |   |                          |
|----------------|---|--------------------------|
| 하기)            | -반 전체 앞에서 모든 참여자들이 한 명씩 그들이 가장 맘에 드는 반대주장을 보고하게 한다.<br>-개인별로 투표하게 한다,           |                          |
| 8단계<br>최종 투표   | -결선투표 :토론 후 질문, “이제 어떻게 투표할 것인가?”   | -칠판 혹은 스크린에 투표를 기록해라.    |
| 9단계<br>정리 및 성찰 | -“이 세션에서 무엇을 배웠나요?”<br>-“그것은 가치가 있었나요?”<br>-“이전에 중요한 문제에 대해서 이번처럼 토론한 적이 있었나요?” | -이 부분을 위해 적어도 10분을 할애하라. |

[표 III-4]는 일반적인 도덕과 교수·학습 지도안의 순서인 도입-전개-정리로 KMDD 절차를 구성한 것이다.

[표 III-4] 콘스탄츠 방식 딜레마 토론 방법의 교수·학습 전개 순서

| 도입  | 전개   |   |  | 정리                                       |
|---|--|---|--|--|
| 동기 유발   | 소그룹 토의   | 학급 전체 토론  | 매력적인 반대 주장 찾기  | 정리 및 성찰                                  |
| 딜레마 상황 속 주인공의 결정에 대한 자신의 입장을 정하고, 찬반 투표를 실시합니다. | → 입장이 같은 사람과 3~4인의 소그룹을 만들고, 주인공의 결정에 대해 자신들의 입장을 지지하는 주장을 모읍니다. | → 주고받기식 토론을 통해 찬성측 입장과 반대측 입장에서 제시되는 주장을 충분히 공유합니다. | → 전체 토론을 통해 제시된 다양한 입장을 정리하고, 그 중 자신의 입장과 반대되는 가장 매력적인 주장을 선정합니다. 이를 학급 전체와 공유합니다. | → 최종 투표를 통해 변화된 입장을 들어보고, 토론 후 소감을 나눕니다. |

### ① 도입단계

도입 단계는 KMDD 절차의 1~4단계에 해당한다. 교사는 먼저 학생들에게 딜레마 스토리를 제시한다. 이때, 교사는 최대한 학생들이 몰입할 수 있도록 현실 상황을 떠올릴 수 있는 분위기를 조성한다. 딜레마 스토리를 들은 뒤, 충분한 숙고의 시간을 갖는다. 이후 교사는 명료화를 위한 질문을 통해 학생들의 딜레마에 대한 이해도를 파악한다. 학생들은 주인공의 결정에 대한 본인의 입장을 정하여 최초의 찬반 투표를 실시한다. 찬성과 반대 두 입장 중 하나로 정하지 못한 학생들에게는 별도의 역할을 부여한다. 예를 들면 토론 내용을 판서로 정리해주는 역할과 시간 지킴이[time keeper]역할을 부여할 수 있다.

### ② 전개단계

전개단계는 KMDD 절차 중 5~7단계에 해당하며 크게 세 활동으로 구성된다. 먼저, 소그룹 논의이다. 학생들은 최초 투표를 기준으로 찬성과 반대 측으로 나누어 자리를 이동한다. 이때, 교사는 같은 입장의 학생들을 3~4명으로 소그룹을 지어준다. 학생들은 소그룹 논의를 통해 본인들의 입장을 지지해줄 수 있는 근거들에 대해 함께 공유한다. 교사는 순회 지도를 통해 한 학생에 의해 논의가 독점되지 않도록 돕는다.

KMDD의 중심 활동이라 할 수 있는 두 번째 활동은 학급 전체 토론이다. 교사는 토론의 두 가지 규칙([표 III-3]의 6단계 참조)을 설명하고 첫 번째 발표자를 선정한 후 토론에 직접적으로 관여하지 않는다. 교사는 규칙이 위반된 경우에만 개입하며 최대한 토론에서 배제된다. 학생들은 찬성 측과 반대 측 각각 한 명씩 번갈아가며 주장과 근거를 제시하고 상대방의 의견을 경청한다. 이때, 판서를 통해 전체 학생들의 입장을 정리한다. 교사는 최대한 많은 학생들이 발언을 할 때까지 기다린다.

세 번째 활동은 가장 매력적인 반대 근거 찾기이다. 학급 전체 토론을 마친 후 학생들은 다시 소그룹으로 모여 상대측 주장을 함께 평가해본다. 그리고 가장 매력적인 반대 입장을 찾고 학급 전체와 공유한다. 교사

는 학생들이 자신과 반대되는 입장에 대해 선입견 없이 평가할 수 있도록 발문한다.

### ③ 정리단계

정리 단계는 KMDD의 8, 9단계에 해당한다. 학생들은 최종 투표를 통해 자신의 입장 변화를 확인한다. 교사는 입장이 변화된 학생들의 이유, 최초 투표와 동일한 입장인 학생들의 이유를 물어본다. 학생들은 전체 수업을 통해 느낀 점, 깨달은 점 등에 대한 소감을 자유롭게 말한다. 실제 KMDD에서는 교사가 토론의 내용을 정리해주거나, 토론의 결론을 특정한 방향으로 유도하지 않는다.

도덕적 역량 증진을 위해 고안된 KMDD는 여러 가지 면에서 기존의 콜버그-블래트 방식의 딜레마와 여러 측면에서 차이가 있다. 아래 [표 III-5]는 그 차이를 나타낸 것이다.

[표 III-5] 콜버그-블래트 방식과 콘스탄츠 방식 비교(Lind, 2016: 182-183)

| 특징                               | KBM<br>(콜버그-블래트 방식)                 | KMDD<br>(콘스탄츠 방식)           |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| 딜레마 스토리 형식                       | 가상적 딜레마, 실생활<br>딜레마, 내용에 근거한<br>딜레마 | 반-실제적 딜레마                   |
| 한 수업에서 다루는 딜레마 스토리의<br>개수        | 1개 이상                               | 오직 1개                       |
| 딜레마 속 주인공의 결정에 대한 투표             | 없음                                  | 2회 (최초 투표, 최종 투표)           |
| 도덕적 지향 수준(발달 단계)에 대한<br>강조(+1효과) | 있음                                  | 없음                          |
| 토론 중 교사의 개입(논의, 질문,<br>코멘트 등)    | 있음 (+1효과)                           | 없음(딜레마 스토리, 규칙<br>명료화에만 개입) |
| 자신과 반대 입장에 대한 고려                 | 있을 수도 없을 수도 있음                      | 있음                          |

|                       |         |  |
|-----------------------|---------|--|
| 토론 참여자들 사이에서 지켜야 할 규칙 | 제시되지 않음 | 두 개의 규칙<br>(1. 자유발언 & 타인 존중<br>2. 주고-받기를 통한 학생 스스로의 자기 절제) |
| 소그룹을 통한 논의            | 없음      | 있음   |
| 메타인지 : 배움의 과정에 대한 성찰  | 없음      | 있음   |

위 표에서 드러나는 차이의 핵심은, 딜레마 수업을 통해 학생에게 길러주고자 하는 것에서 발생한다. 콜버그-블래트 방식의 토론은 학생의 현재 인지 발달 단계에서 좀 더 높은 단계의 추론을 할 수 있도록 도덕적 지향을 높이는 것에 있다면, KMDD는 학생들이 가지고 있는 도덕적 지향에 변화를 주기보다는 각자가 가지고 있는 도덕적 지향을 바탕으로 자신의 입장과 반대되는 입장에 대해 질적으로 평가를 내림으로써 도덕적 역량을 길러주는 것에 있는 것이다. 따라서 이를 위해 사용되는 딜레마 스토리의 형식이나 특정 도덕적 지향을 강조하는 질문, 교사의 개입 정도, 반대 입장에 대한 고려, 토론의 규칙, 소그룹 논의 여부, 메타인지 사용 여부 등에 있어 두 토론 방식은 차이를 보이는 것이다.

## 4. 린트 도덕교육론에 대한 평가

지금까지 린트의 도덕교육론을 구성하는 세 가지 요소, 즉 도덕 발달의 핵심으로서 도덕적 역량 개념, 도덕적 역량을 측정해주는 도구로서 MCT, 도덕적 역량 증진을 목표로 설계된 교수·학습 방법인 KMDD를 분석하였다. 본 절에서는 린트의 도덕교육론에 대해 비판적으로 평가를 내린 후, 도덕과의 역량기반 교육과정에 대한 적용 가능성을 검토하고자 한다.

### 1) 린트 도덕교육론의 의의 및 한계

도덕심리학자이자 교육자인 린트는 무엇이 더 올바른 도덕적 원리인지에 대한 논쟁보다는, 각자가 가지고 있는 내재적인 도덕 원리를 기반으로 문제와 갈등을 해결할 수 있는 능력을 기르는 것에 관심이 있다고 밝힌다(Lind, 2016). 콜버그의 등장과 함께 시작된 인지 혁명은 가르칠 수 있는 것으로서의 도덕성의 정의에 새로운 패러다임을 제공하였다. 행동과 언어 이면에 있는 주체의 도덕적 추론 구조가 도덕성의 핵심이라는 콜버그의 주장을 중심으로 일군의 학문 공동체를 형성되었다. 이들을 중심으로 폭발적인 연구 업적이 쌓였고, 그 결과 도덕성 측정 도구로서 DIT, 학생들의 도덕 판단의 수준을 높이는 구체적인 수업 방식으로 딜레마 토론 모형 및 정의 공동체 접근이라는 교육적 처치로까지 이어졌다. 하지만 콜버그 이론에 대한 연구가 확대되면서, 그 이론에 대한 회의도 증가했다. 도덕적 주체의 도덕 판단력과 실제 도덕적 행위 사이의 상관성이 입증되지 못했기 때문이다.

린트의 도덕교육론은 학생들의 도덕성 함양을 위해 어떻게 가르쳐야 하는가(How to teach morality?)에 대한 문제의식에서 시작한다. 또한 우리의 삶에서 발생하는 비도덕적인 사태의 원인과 그 해결책이 가르칠

수 있는 것으로서의 도덕성에 있다면 학교는 마땅히 이를 위한 교육을 제공해야한다. 린트는 현대 민주주의 사회에서 나타나는 사회적 혼란과 윤리적 문제는 도덕적 지향의 부재라기보다는 도덕적 역량의 부재에서 비롯된다고 보았다. 시민들이 올바른 도덕적 원리를 지향하지 못한 것이 아니라, 자신이 가진 도덕적 지향을 성취할 수 있는 능력이 부족하다는 것이다. 그러나 이전까지의 도덕교육과 도덕성 측정 방식은 도덕적 지향에만 초점을 맞춰왔기 때문에 도덕적인 인간과 정의로운 사회를 건설하는 데 큰 공헌을 하진 못했다. 도덕적 지향은 도덕적 문제 상황을 해결할 수 있는 능력을 의미하는 것이 아니며, 궁극적으로 도덕적 지향만으로는 도덕적인 행위를 보장하지 못하기 때문이다. 도덕교육이 도덕적 지향에 초점을 맞추어서는 안 되는 이유는 크게 두 가지이다. 하나는 핵심적인 도덕적 지향은 보편적이라는 것이다. 즉, 모든 사람들은 자신이 열망하는 선(善)에 대한 개념을 이미 가지고 있기 때문이다. 다른 하나는 다원주의, 민주주의 사회에서 국가는 시민들의 도덕적 지향을 존중해야 한다는 점이다. 교육을 통해 도덕적 지향을 주입하거나 바꾸려는 시도는 흡사 폭력에 가까운 것이 될 수 있기 때문이다. 따라서 도덕적 지향은 가르칠 수도, 가르칠 필요도 없는 것이다(Lind, 2016: 16-17). 이에 린트는 도덕적 행위에서 드러나는 도덕성의 이중 측면을 분석한 뒤, 가르칠 수 있는 것으로서의 도덕성인 도덕적 역량 개념을 밝힘으로써 그의 도덕교육론의 일관성을 확보하고자 하였다. 도덕적 역량 개념의 의미와 특징을 바탕으로 이를 측정해낼 수 있는 도구(MCT)를 고안하였고, 그 측정의 메커니즘을 바탕으로 디자인한 교수·학습 방법(KMDD)을 실제 교육 현장에서 30년 동안 적용하며 그 효과를 입증하고 있다.

콜버그 이후의 연구자들은 도덕적 추론이 도덕적 행동을 추동하지 못한다는 점을 지적하며 앎과 실천 사이를 매개하는 변수에 집중했다면, 린트는 콜버그의 인지발달론을 적극적으로 해석하고 수정하여 도덕적 행동으로 이끄는 진정한 앎으로서 도덕적 역량을 밝혀내었다. 도덕적 역량을 고려한 교육과정을 위해서는 콜버그의 단계 모델과 같은 단일 측면

모델을 극복하고, 도덕적 행위의 이중 측면 모델을 적극적으로 반영해야 한다(Lind, 2016: 96). 도덕 발달의 불변의 단계 이론은 경험적으로 확인되지 않았으며, 여섯 가지 도덕 단계에 대한 단일 측정으로는 도덕적 행위에서 드러나는 도덕적 역량을 정확히 측정하기는 어렵기 때문이다. 또한 도덕적 의사결정에 관여한 정서와 인지의 두 측면을 동시에 고려하지 않는다면 도덕적 역량을 교육하기 어렵다. 이것을 고려하지 않는 교육을 일상생활에서 적용할 능력이 없음에도 높은 도덕적 이상만을 강요하는 교육이 될 있다. 따라서 도덕적 행위와 도덕 발달에 대한 이중 측면 모델이 도덕심리학적 연구, 측정, 교육 실천을 위한 일관된 기반을 제공할 수 있다(Lind, 2016: 96).

[표 III-6] 도덕적 행위와 도덕 발달의 단계 모델과 이중 측면 모델의 비교

| 단계 모델(Stage model)  | 이중 측면 모델(dual aspect model)  |
|---|--|
| <b>유사점</b>  |  |
| 이론(행위의 두 가지 측면)<br>- 내용<br>- 구조   | 이론(행위의 두 가지 측면)<br>- 도덕적 지향<br>- 도덕적 역량  |
| <b>차이점</b>  |  |
| 구조화된 전체(일관성)<br>사람들은 동시에 여러 수준이 아닌 한 가지 수준에서만 판단하고 행동한다.<br>단계와 관련하여 사람들의 행동은 항상 일관된 것이다. | 도덕적 원리의 측면<br>도덕적 역량이란 도덕적 원리의 측면에서 한 사람의 판단 행위의 일관성 증가를 의미함<br>사람의 역량은 특정한 도덕적 문제에 대한 자신의 의견과는 독립적이며, 딜레마 상황의 본질과는 독립적일 수 없다. |
| 도덕 발달의 불변의 계열성<br>발달은 정체될 수 있지만 항상 앞으로만 진행하고 퇴행하지 않는다.                                    | 도덕성의 두 측면의 발달은 상이하게 진행됨<br>높은 종류의 도덕적 지향들은 아동기 초기에 이미 발견되고 상대적으로 안정됨<br>도덕적 역량은 학습을 필요로 하고, 역량을 연습할 기회를 상실하면 퇴행할 수도 있음         |

|   |  |
|---|--|
| 도덕성의 두 가지 측면들에 대한 결합된 측정 : 단계 점수, 도덕 성숙도 점수, 가중 평균 점수 | 논리적으로 독립적인 두 지표<br>- 정서적 측면 : 도덕적 지향의 유형<br>- 인지적 측면 : 도덕적 역량 점수 |
|---|--|

두 이론의 차이는 린트가 자신이 고안한 도덕성 측정 방법의 명칭을 도덕 판단력 검사(Moral Judgment Test)에서 도덕적 역량 검사(Moral Competence Test)로 바꾼 것에서도 드러난다. 그 의도는 크게 두 가지로 생각해볼 수 있다(석자춘, 정창우, 2017: 399). 첫 번째는 도덕 판단에 대한 개념을 콜버그의 이론과 구분 짓기 위한 의도이다. 콜버그의 도덕 판단 개념은 인지적 성숙을 기반으로 출현하는 내면적 도덕 원리를 행동으로 실천하는 상태를 지향하는 반면, 린트는 내면적 도덕 원리에 실천이 아니라 도덕적 과업을 다룰 수 있는 역량에 방점이 있는 것이다(석자춘, 정창우, 2017: 399). 그 역량을 측정하기 위해서 자신과 입장이 질적으로 다른 사람, 즉 숙고와 토론의 과정을 통한 반대 의견에 대한 평가가 반드시 필요한 것이다. 린트의 도덕성 규정은 콜버그의 인지발달 이론에서 비롯된 것이기는 하나 도덕 판단 개념에 있어 콜버그의 이론과 린트의 이론의 이해 방식이 다르며, 따라서 이로부터 그 측정 도구의 알고리즘 차이도 발생하는 것이다.

두 번째로 생각해볼 수 있는 의도는 린트가 도덕적 역량의 개념을 도덕적 자아의 층위 속에서 파악한다는 점에서 찾아볼 수 있다. 린트는 도덕적 행위의 이중 측면을 의식과 무의식이라는 도덕적 자아의 이중 층위와의 결합 속에서 규정한다. 콜버그는 메타윤리학적 가정을 통해 언어를 통해 드러나는 의식적 차원의 도덕 추론의 구조를 도덕성의 본질로 규정한다. 그러나 린트의 도덕적 역량은 무의식의 층위에서 직관적으로도 작동한다. 즉, 인지적 측면의 도덕적 역량 개념은 콜버그의 도덕 판단 개념과 달리 의식적 층위와 무의식적 층위를 모두 포괄하는 것이다. 따라서 단계 모델이 가정하는 단일 측면 모델과 달리 이중 측면 모델을 온전히 담아내기 위해서는 도덕 판단력 검사보다는 도덕적 역량 검사가 더욱 적



합하다.

린트의 도덕교육론에서 교수·학습 방법으로 제안되는 콘스탄츠 딜레마 방식 토론 수업(KMDD) 역시 단순히 도덕적 지향의 단계를 높이기 위한 도덕 추론 연습이 아닌 도덕적 역량을 증진하는 것을 목표로 한다. 이 지점에서 린트의 도덕교육론은 학생들의 도덕적 지향이 도덕 회의주의 혹은 냉소주의로 흐르는 것을 방지할 가능성이 있다는 비판을 받을 수 있다. 이러한 문제점은 KMDD를 직접 수행한 교사들의 인터뷰에서도 등장한다(Hemmerling, 2014). 경제적인 지원을 받기 위해 인공 수정을 통해 배아를 넘겨주기로 한 16세 소녀 라라의 딜레마를 주제로 토론에 임한 학생 중 독실한 무슬림 소녀가 있었다. 그녀는 종교적 이유로 라라가 지옥에 갈 것이라고 일관되게 주장하였고 다른 참여자들의 의견을 거부하였으며, 결국 입장의 차이를 좁히지 못한 상태로 수업이 종료되었다, KMDD 세션이 끝난 후에 교사는 그 소녀의 입장에 개입하지 않기로 결정한 것이 옳은 결정이었는지 확신하지 못했다고 한다. 왜냐하면 KMDD 세션에 참여한 다른 학생들은 그 소녀의 주장으로 인해 위협을 받고 공포심도 생겼으며, 위축되었기 때문이다. 이는 린트 이론에 대한 레스트와 그의 동료들이 제기한 비판에서도 드러난다(Rest, Thoma & Edwards, 1997). KMDD의 설계 기준이 되는 MCT의 구성 원리에 따르면 낮은 유형의 도덕적 지향에서 일관적으로 원리를 적용할 경우에도, 높은 유형의 도덕적 지향을 기준으로 일관성 있는 응답 패턴을 보인 피험자와 같은 수준의 도덕적 역량을 지니는 것으로 측정되기 때문이다. 도덕교육을 통해 논리적인 ‘냉소적 이기주의자’를 길러낼 가능성이 있는 것이다.

사실 린트의 도덕적 역량 교육에 있어서 낮은 유형의 도덕적 지향은 큰 관심의 대상이 아니다. 사람마다 도덕적 지향은 다를 수 있고, 다원주의에서는 그것을 존중해주는 관용의 미덕이 통용되는 공간이기 때문이다. 하지만 린트는 이러한 우려에 대해 여러 방식의 재반론을 제시한다. 먼저, 실제 교사들의 우려는 시간이 흐른 뒤 자연스럽게 해소되었다는 것을 경험적으로 확인되었다. KMDD를 일회적으로 끝내는 것이 아닌,

약 6개월을 주기로 반복적으로 시행한 경우 학생들은 자연스럽게 더 높은 유형의 도덕적 지향을 도덕적 과업에 적용하여 평가하기 시작했다(Lind, 2016: 118). 초기에는 딜레마 이야기에 대한 토론 자체를 거부하거나 다른 사람들이 ‘틀렸다’는 것을 완강히 주장하는 학생들 역시 교사의 개입이 없었음에도 나머지 학생들에 의해 생각을 수정하게 되었다. 교사의 개입이 없더라도 도덕적 회의주의나 냉소주의로 흐르는 것을 예방할 수 있다는 것이다. 또한 경험 데이터를 기반으로 봤을 때, 도덕적 역량은 도덕적 지향과 일정부분 상관관계를 지닌다. 학생들의 도덕적 역량을 측정한 MCT의 C점수가 콜버그에 의해 정의된 도덕 추론의 6단계에 대한 선호도와 매우 체계적인 방식으로 상관관계가 있음을 알 수 있었다(Lind, 1995; 김향인, 2000). 즉, KMDD를 통해 도덕적 역량이 증진된다면, 학생들은 자연스럽게 더 높은 유형의 도덕적 지향을 추구하는 경향이 생긴다는 것이다.

린트의 도덕교육론에 제기 될 수 있는 또 다른 비판은 도덕적 정서와 관련된 것이다. 이를 위해 린트의 도덕성에 대한 접근에 있어 도덕적 행위의 이중 측면 모델이 전제하고 있는 인지와 정서의 구분에 대해 비판적으로 바라볼 필요가 있다. 린트는 도덕성을 정서적 측면의 도덕적 지향과 인지적 측면의 도덕적 역량의 분리 불가능한 총체로 규정하였다. 그는 도덕적 행위에서 드러나는 도덕성에 대한 두 가지 측면인 도덕적 지향과 도덕적 역량을 각각 정서적 차원과 인지적 차원으로 위치시킨다. 선(善)한 것을 열망하고 바란다는 점에서 선호를 나타내는 도덕적 지향은 도덕적 감정의 영역에 배치시킬 수 있다. 린트가 도덕적 지향을 도덕적 태도나 도덕적 직관과 유사한 개념으로 설정하고 있다는 점 역시 도덕적 지향이 정서의 측면이 강조되고 있는 것으로 보인다.

그러나 도덕성의 정서적 차원은 자신이 선호하는 도덕적 지향에만 국한될 수 없다. 특히, 일반적으로 도덕성을 정서적 차원에서 규정한다는 것은 도덕성의 본질을 공감, 배려, 관계성으로 위치시키는 시도이기 때문이다. 도덕성의 정서적 측면을 강조한 도덕심리학의 전통은 기존의 추론

이나 판단 등의 인지 능력으로 도덕성을 규정하려는 시도에 대한 비판과 극복의 과정에서 등장하였다. 따라서 린트는 도덕성을 정서적 측면과 인지적 측면을 포괄하는 총체적인 것으로 규정하려고 시도하였으나, 여전히 인지적 측면을 강조하게 되고 있다. 따라서 린트의 도덕교육론은 자신과 타인의 감정을 인식하고 배려하는 능력인 도덕적 정서 능력은 상대적으로 간과될 여지가 있다.

그럼에도 불구하고 앞서 살펴 본 바와 같이 린트는 도덕적 역량을 함양하기 위해서는 인지적 측면 못지않게 정서적 측면도 매우 중요하게 다루어져야 한다고 강조한다(Lind, 2013; 2016). 도덕적 문제 상황을 해결하기 위한 일종의 준거 틀인 도덕적 지향은 도덕적 감정에 의해 촉발될 수 있으며, 도덕적 역량이 적절히 발휘되기 위해서는 적절한 감정적 흥분 상태에 도달해야하고, 자신과 입장이 다른 타인과 건전한 토론을 위해서는 타인에 대한 배려와 공감의 자세로 들어야하기 때문이다. 공감적 정서의 주관적 경험은 인지적 발달, 특히 다른 사람에 대한 점진적으로 발달하는 우리의 이해에 의해 중재된다(Hoffman, 1975: 607-622; 정창우, 2007: 186에서 재인용). 이는 도덕성의 정서적 측면을 강조했던 호프만이 말하는 뜨거운 인지의 개념 즉, 도덕적 상황에서 추상적으로 학습된 ‘차가운’ 도덕원리들이 정서 및 공감적 정서들과 결합될 때 달구어진다는 것(Lapsley, 1996, 문용린 역, 2000: 300)과 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 나아가 린트는 도덕적 역량이 다른 사람을 돕는 행위의 중요한 요인임을 경험적 연구를 통해 제시하고 있다(Lind, 2016: 79).

도덕적 냉소주의 가능성, 도덕성의 정서적 측면에 대한 간과라는 한계에도 불구하고 린트의 이론은 자체적으로 이에 대한 대안과 보완책을 제시하고 있다. 또한 도덕적 역량을 중심으로 교육의 목표, 성격, 내용, 방법, 평가를 위한 실천적 지침을 제공한다는 점에서 린트의 이론은 한국의 도덕과 교육과정에 적용될 여지가 크다. 이처럼 린트의 도덕교육론의 의의와 장점을 극대화하고, 한계를 인식하고 이를 보완한다면 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 많은 시사점을 찾아볼 수 있을 것이다.

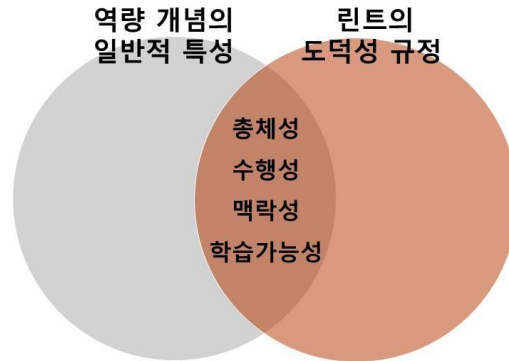
## 2) 역량기반 도덕과 교육과정에서의 적용 가능성 검토

2015 개정 교육과정은 소위 지식 중심의 교육과정을 극복하고자 한 역량기반의 교육과정이다. 교육부는 교육과정의 개정의 기본 방향 중 하나로 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 기를 수 있는 교과 교육과정을 개발하는 것이라고 밝히며, 역량의 의미를 학생들이 학교생활 전반에 걸쳐 학생들의 실제적 삶 속에서 무언가를 할 줄 아는 실질적인 능력으로 정의한다(교육부, 2015c).

앞서 살펴본 바와 같이, 린트는 자신의 이론을 콜버그식 도덕 판단의 개념에서 도덕적 역량으로 확장시키고 있다. 학교 도덕교육의 목표를 학생들의 도덕적 역량 증진에 두고, 도덕적 역량 증진을 위한 교수·학습 방법과 평가 도구, 그리고 이것의 교육적 효과에 대한 경험적 증거를 풍부하게 제공하고 있다는 점에서 린트의 도덕교육론은 역량기반 도덕과 교육과정을 실현하기 위한 이론적·실천적 토대로 검토해볼 가치가 있다. 특히, 린트의 도덕교육론은 두 가지 측면에서 교육과정에 적용될 가능성이 있는 것으로 판단된다. 하나는 2015 개정 교육과정에 적용된 역량의 속성과 린트가 규정하는 도덕성의 개념상의 유사성이고, 다른 하나는 역량기반 교육과정 실천을 위한 조건들과 린트의 도덕교육론이 가지고 있는 구조적 유사성이다.

먼저, 우리나라 2015 개정 교육과정에서 설정하고 있는 ‘역량’의 개념과 린트가 규정한 도덕성의 의미를 비교, 분석해보고자 한다. 비교의 준거 틀은 그동안 교육과정 적용을 위한 연구들에서 사용한 역량에 대한 다양한 개념들의 공통된 특징을 정리한 윤정일 등(2007)의 연구를 참고하였다. 이들은 역량의 특징을 크게 총체성, 수행성, 맥락성, 학습 가능성으로 보았다. 역량이 갖는 네 가지 특징은 린트의 도덕성 규정, 즉 도덕적 행위의 이중 측면 모델의 관점에서도 해석될 여지가 있다.

[그림 9] 역량의 특징과 린트의 도덕성 규정  
사이의 공통점



먼저, 역량의 총체성이란 크게 두 가지로 해석될 수 있는데, 하나는 관찰 가능한 표층적인 측면과 인간의 심층적인 특성을 모두 포괄한다는 의미이고(Spencer & Spencer, 1993), 다른 하나는 역량을 구성하는 성질들이 독립적으로 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결된 내적 구조를 갖는다는 것이다(Rychen & Salganik, 2003). 린트는 도덕적 행위에서 드러나는 도덕성의 두 가지 측면을 정서적 차원의 도덕적 지향과 인지적 차원의 도덕적 역량으로 규정하며, 이는 도덕적 자아의 이중 층위 중 무의식적 층위에서 이해된다. 도덕적 지향과 도덕적 역량은 의식적 차원에서 윤리적 원리들과 구체적인 윤리적 판단과 추론들로 표현된다. 린트의 도덕성 규정은 표층적으로 드러나는 것과 그 이면의 심층적인 기제들에 대한 총체적인 측면을 고려하고 있다. 나아가 이중 측면 모델은 도덕성의 정서적 측면과 인지적 측면을 분리 가능한 구성요소로 구분하는 것이 아니라 하나의 온전한 총체로 규정하고 있다. 특히 도덕적 역량이 온전히 발휘되기 위해서는 도덕적 정서와 분위기를 충분히 고려할 수 있어야 한다. 이는 도덕적 역량 교수·학습 방법인 KMDD의 절차 및 운영상의 원칙인 반-실제적 딜레마 사용하기, 지지와 도전의 단계를 교대로 제공하기, 토론의 자기절제 등에 반영되고 있다. 즉, 역량이라는 것이 인지적 측면뿐만 아니라 정서적 측면을 포함한 다양한 인간의 특성을 포괄하는

능력인 것이다.

둘째, 역량의 수행성이란 인간의 다른 능력들과 달리 역량은 실제 삶, 즉 수행 상황에서 가동되는 능력의 한 측면이라는 것이다(손민호, 2006). 린트는 사람들이 모두 가지고 있는 도덕적 원리나 태도 등으로 정의되는 도덕적 지향을 실제의 삶에서 구현해줄 수 있는 추동력이 도덕적 역량에 있다고 본다. 도덕적 역량이 높은 사람은 자신이 열망하는 도덕적 선(善)을 실제 삶에서 일관되게 실현할 수 있는 사람이기 때문이다. 즉 린트의 도덕성에 대한 관심이 개인이 가지고 있는 도덕적 지향 그 자체보다는 그것이 구체적으로 움직이고 적용되는 심리적 기제에 있다는 점에서, 도덕적 역량 개념 또한 역량의 수행성이라는 특징을 반영하고 있다.

셋째, 역량은 맥락성의 특징을 갖는다. 특정 맥락에서 우수한 수행자가 취한 행동의 특성을 통해 역량이 드러난다는 것이다. 특정 맥락에서의 요구나 과제를 개인이 수행한다고 할 때, 개인이 그것에 대해 어떻게 해석하고 대응하는가라는 개인의 내적 특성의 움직임은 특정 맥락과 관련되기 때문이다(윤정일 등, 2007: 22). 즉, 역량은 고정된 개념이 아니라 수행자가 직면한 상황에 따라 다른 양상으로 드러난다는 것이다. 린트는 행위에서 드러나는 도덕성을 올바르게 파악하기 위해서는 검사자의 단일한 행동, 혹은 단일 항목에 대한 응답을 통해 파악할 수 없으며 행위의 패턴을 통해 파악한다고 본 점은 역량의 맥락성을 반영한다. 단순한 의견 일치는 도덕적 역량의 발휘가 아니다. 도덕적 역량을 갖춘 사람은 가치의 위계에 따라 낮은 가치는 약하게, 높은 가치는 강하게[low-low, high-high] 가중치를 부여할 수 있다. 또한 린트가 도덕적 역량의 개념을 민주주의 사회의 가치 체계 내에서 규정한 점 역시 역량의 맥락성을 반영한다. 역량이라는 것이 한 인간이 획득한 능력의 정태적인 상태가 아니라 사회적 환경이나 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이기 때문이다.

마지막으로 역량은 학습이나 경험을 통해 획득되는 능력이라는 점에서 학습가능성을 지닌다. 역량 개념을 최초로 제기한 화이트(White,

1959)는 유전적으로 결정된 인간의 특성이 아닌 환경과 상호작용하면서 습득된, 학습 가능한 역량이 인간을 비롯한 유기체를 이해하는 데 중요한 개념임을 제기하였다(윤정일 등, 2007: 23). OECD DeSeCo 프로젝트나 2015 개정 교육과정에서 핵심역량을 설정할 수 있는 근거 역시 역량의 학습 가능성에서 비롯된다. 린트는 도덕성의 본질을 배우지 않아도 모두가 갖출 수 있는 도덕적 지향이 아니라, 숙고와 토론의 기회를 통해 학습할 수 있는 도덕적 역량을 도덕교육의 대상이자 목표로 설정하였다. 이러한 점에 비추어 볼 때, 린트의 도덕교육론은 우리나라 역량기반 도덕과 교육과정을 실현하기 위한 이론적·실천적 함의를 풍부하게 제공할 수 있다.

다음으로, 역량기반 교육과정이 실제 교실 현장에서 성공적으로 실현되기 위한 조건들과 린트의 도덕교육론의 구조가 갖는 유사성을 검토해보고자 한다. 교육부는 2015 개정 교육과정의 주요 개정 방향 중 하나로 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 기를 수 있는 교과 교육과정 개발에 두고, 이를 위해 “각 교과는 단편지식보다 핵심개념과 원리를 제시하고, 학생들이 수업에 직접 참여하면서 역량을 함양할 수 있도록 하였으며, 과정 중심의 평가가 확대되도록 구성하였다”고 밝힌다(교육부, 2016: 1). 교육과정의 실현은 실제 교육 현장인 학교 교실의 수업에서 이루어진다. 교육부가 제시한 국가 수준의 교육과정이 학교 단위에 성공적으로 안착하고 적용되기 위해 각 시·도 교육청에서는 다양한 교육과정 관련 자료를 내놓는다. 이 자료들은 국가 수준의 교육과정이 요구하는 핵심역량을 학교 현장에서 반영하기 위해 공통적으로 “교육과정-수업-평가”의 일체화를 제안한다(경기도교육연구원, 2016; 경기도교육청 2016; 서울시교육청, 2018).

교육과정-수업-평가의 일체화란 국가수준의 교육과정과 학교 교실에서 발생하는 교수·학습(수업)의 상황 및 평가를 하나의 연속된 교육활동으로 보고, 이를 유기적이고 통합적으로 운영하여 학생들이 배움을 통해 교육과정에서 설정한 핵심역량을 습득하여 삶의 주체로 성장시키는 교육

활동이다. 특히, 역량기반 교육과정 실천을 위한 교육과정-수업-평가의 일체화 속 교육과정과 수업, 평가는 다음과 같이 조작적으로 정의될 수 있다.

첫째, 교사에 의해 재구성된 교육과정이다. 교육과정이란 국가 교육과정에서 선정한 교과와 성격, 내용 체계, 성취기준 등을 바탕으로 실제 수업을 위한 계획이다. 따라서 교사는 교과를 통해 학생들에게 가르쳐야 할 역량에 대해 명확히 이해하고, 이를 바탕으로 수업의 내용과 교수·학습 방법 및 평가를 계획해야 한다. 구체적으로는 이해중심의 교육과정 설계(백워드 설계)가 제안되고 있다.

둘째, 학습자 중심의 수업이다. 교사는 학생들이 역량을 갖추 수 있도록 효과적인 교수 전략을 세워 학습자 개개인에게 맞는 수업을 제공하도록 노력해야한다. 이를 위해 교사는 학생들이 역량을 습득해가는 과정과 이를 드러내는 방식에 대해 정확히 이해하고 있어야하며, 배움이 촉진될 수 있도록 복잡한 학습 환경을 조정하는 능력을 갖추어야 한다.

셋째, 역량기반 교육활동에 대한 평가는 학생의 전인적 성장을 돕는 과정 전체에 주목해야한다. 모든 학생이 교육의 목표에 도달할 수 있도록 교육과정 및 수업의 일관된 흐름 속에서 평가가 이루어질 때, 학생들이 갖추게 된 역량을 정확히 파악할 수 있을 것이다. 이와 같이 교육과정-수업-평가의 일체화를 위해 교사는 교육과정을 핵심역량에 바탕을 둔 성취기준을 중심으로 교사가 교육과정을 재구성하여, 학습자 중심의 수업을 실천하고, 그 과정 속에서 학생의 성장을 돕는 평가를 수행해야 한다.

역량기반 교육과정을 교실 현장에서 실현하기 위한 교육과정-수업-평가의 일체화는 린트의 도덕교육론의 구조 속에서도 찾아 볼 수 있다.



[표 III-7] 역량기반 교육과정 실현 방안과 린트의 도덕교육론 비교

| 역량기반 교육과정 실천 방안                   | 린트의 도덕교육론                               |
|-----------------------------------|---|
| 역량을 중심으로 교사에 의해 재구성된 교육과정(백워드 설계) | 도덕적 역량을 중심으로 교사에 의한 딜레마 스토리 제작          |
| 진정한 배움이 일어나는 학습자 중심의 수업           | 교사의 개입이 제한되며, 학습자의 발언 자유가 최대한 보장되는 KMDD |
| 학생의 전인적 성장을 돕는 과정 중심의 평가          | MCT와 KMDD를 활용한 평가                       |

가르칠 수 있는 것으로서의 도덕성을 규정한 린트는 교육의 목표를 도덕적 역량에 두었다. 민주주의 사회의 일원으로 살아갈 학생들에게 필요한 도덕적 역량은 교육을 통해 기를 수 있으며 반드시 길러내야만 한다. 도덕적 역량을 교육의 목표로 설정하였고, 목표를 중심으로 교사에 의해 제작된 딜레마 스토리를 바탕으로 수업이 이루어진다. 이를 위해 제시되는 교수학습 방법인 콘스탄츠 방식 딜레마 토론 수업은 기존의 딜레마 토론에 비해 전적으로 학습자가 중심이 되는 수업이다. 교사는 딜레마 스토리를 설명해주고, 토론의 규칙만을 제안할 뿐이다. 수업의 전과 후에는 MCT를 통한 학습자의 도덕적 역량을 검사한다. 수업 중에 교사는 다양한 평가지를 통해 학습자들의 수업 과정을 기록하고 분석한다. 또한, 교육과정 재구성의 구체적인 방법으로 제안되고 있는 이해중심 교육과정 설계방식은 성취 기준을 바탕으로 평가 계획을 먼저 한다는 점에서 기존의 설계 방식의 순서[forward]와 반대되는 백워드(backward) 단원 설계라고 부른다. 린트의 도덕교육론에서 수업 방법인 KMDD는 평가 도구인 MCT의 구성 원리를 기반으로 한다. 평가의 알고리즘을 바탕으로 수업이 구성되기 때문에 교육과정-수업-평가의 일관성이 확보될 수 있다는 점에서 린트의 도덕교육론은 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위한 이론적·실천적 함의를 제공할 수 있을 것이다.

## IV. 역량기반 도덕과 교육과정

### 실현을 위한 제언

본 장은 앞 장에서 수행한 린트의 도덕교육론에 대한 분석과 평가를 바탕으로 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위해 제언하는 것을 목표로 한다. 이때, 교육과정의 효과적인 실현이란 계획하고 의도한 문서화된 공식적 교육과정이 교사에 의해 교실 현장의 수업을 통해 실현된 교육과정을 의미한다. 앞에서 살펴본 것처럼, 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을 위해서는 공식적 교육과정의 구성요소 중에서도 특히, 무엇을 가르칠 것인가에 대한 구체적인 교육 목표의 설정, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 교수·학습 방법 및 평가에 대한 지침, 그리고 이를 수행하는 교사의 전문성이 중요시된다. 이에 본 장에서는 린트의 도덕교육론이 2015 개정 교육과정의 여러 요소 중 목표, 교수·학습 및 평가방법, 교사 전문성에 주는 시사점 및 함의를 중심으로 논의할 것이다.

#### 1. 도덕적 역량을 통한 도덕과 교육 목표 설정

##### 1) 도덕과 중심 교과 역량으로 도덕적 역량의 설정

교육은 대체로 가치 있는 학습을 가져오는, 형식적으로 계획되고 가르치는 활동을 가리킨다(Pring, 2000, 콕터주 등 역, 2015: 51). 특정 학습의 교육성을 파악한다는 것은 그 학습이 가치 있는지 판단한다는 것이고, 가치 있는 학습이란 한 인간으로서 성장하는 데 기여하는지 아닌지의 정도에 달려 있다. 그렇기 때문에 한 사회에서 좋은 교육이 정확히 무엇으로 구성되어야 하는지에 대해 수많은 불일치가 발생할 수밖에 없는 것이다. 국가 수준의 교육과정은 그러한 불일치를 최소화해주는 역할을 하는

장치이다. 교육과정은 교육적 제안이 지닌 핵심 원리와 특징을 항상 비판적으로 검토할 수 있으며 쉽게 실천으로 옮길 수 있는 방식으로 소통하고자 하는 시도(Stenhouse, 1975: 4)이기 때문이다. 문서로서 존재하는 계획되고 의도된 공식적 교육과정이 교실에서 성공적으로 실현되기 위해서는 우선적으로 교육의 목표를 확실하게 설정해야 한다. 교과와 내용은 그 교과가 추구하는 교육의 목표를 반영하여 구성된다. 도덕과에서 다루고 있는 교육 내용은 실제적 삶에 관하여 고유하게 인간적인 질문에서 비롯된다. 이러한 질문은 양성 평등의 문제, 빈곤에 대한 해외 원조 문제, 정의로운 전쟁의 성립 가능성 논쟁, 사회적·개인적 목적을 위한 폭력의 사용, 부모와 자녀 및 형제자매와 이웃관계에서의 윤리 등에 대한 문제에 관심을 가져왔다. 실제적 삶은 사회 내에서 완전한 합의가 가능하지 않은 가치의 문제를 포함한다(Pring, 2000, 곽덕주 등 역, 2015: 234). 도덕과와 내용은 다른 교과에 비해 더 많은 부분에서 가치 함축적이다. 이러한 영역에 대해 교사는 특수한 질문에 대한 정답을 알려주고, 특정 가치를 주입하는 해설자의 역할이라기보다는 학생들이 질문에 대한 정답을 생각해내도록 적절한 증거에 비추어 논의하고 숙고할 수 있도록 안내해야 하는 존재이다. 즉, 교육과정은 사회를 분리시키는 다양한 실제적 삶의 영역에 대해 숙고할 때 그러한 증거의 사용법에 대한 많은 제안으로 구성되는 것이다. 구체적으로는 사실 기반의 정보의 활용, 숙고에 학생 참여시키기, 반성적 사고의 독려, 교사의 역할, 소수 견해 보호 등이 해당한다. 이렇게 볼 때 교육과정은 일련의 기술된 의도 이상의 것으로, 특정 가치가 어떻게 교수 활동 속에서 구체화되는지에 대한 일련의 잠정적인 처방인 것이다(Pring, 2000, 곽덕주 등 역, 2015: 236).

‘학교는 학생에게 무엇을 가르쳐야하는가?’라는 물음에 우리나라 2015 개정 교육과정은 핵심역량을 함양해야한다고 대답한다. 기존의 지식 개념과 비교하여 인지적 기능을 포함하면서도 태도, 동기, 가치 등 정의적·행동적 기능을 아우르는 역량 개념은 교육과정 내용체계의 ‘기능’으로 개념화 되었다. 교육과정 총론에 명시한 ‘기능’이란 수업 후 학생들이 할

수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력으로 교과 고유의 탐구 과정 및 사고 기능 등을 포함하는 역량의 개념이다. 교육과정 총론에서는 6가지 핵심역량이 제시되었고, 이는 각 교과에 교과 역량을 통해 구체화 시킨다. 총론의 핵심역량과 도덕과의 교과 역량을 비교하면 다음과 같다.

[표 IV-1] 2015 개정 교육과정 총론 및 도덕과 교육과정 ‘공통 기능’ 비교

| 2015 개정 교육과정<br>(교육부 고시 제2015-80호) [별책1] |  | 2015 개정 교육과정에 따른<br>도덕과 교육과정<br>(교육부 고시 제2015-74호) [별책6] |   |
|--|--|--|---|
| 자기<br>관리<br>역량                           | 자아정체성과 자신감을 가지<br>고 자신의 삶과 진로에 필요<br>한 기초 능력과 자질을 갖추<br>어 자기주도적으로 살아갈 수<br>있는 능력 | 자기 존중<br>및 관리<br>능력                                      | 자신을 존중하고 사랑하는<br>토대 위에서 자주적인 삶을<br>살고 자신의 욕구나 감정을<br>조절하며 이겨낼 수 있는<br>능력              |
| 지식<br>정보<br>처리<br>역량                     | 문제를 합리적으로 해결하기<br>위하여 다양한 영역의 지식과<br>정보를 처리하고 활용할 수 있<br>는 능력                    | 윤리적<br>성찰 및<br>실천 성향                                     | 일상 세계에서 자신의 삶을<br>윤리적으로 성찰하는 토대<br>위에서 도덕적 가치와 규범<br>을 지속적으로 실천할 수<br>있는 성향           |
| 창의적<br>사고<br>역량                          | 폭넓은 기초 지식을 바탕으로<br>다양한 전문 분야의 지식, 기<br>술, 경험을 융합적으로 활용하<br>여 새로운 것을 창출하는 능력      | 도덕적<br>사고 능력   | 일상의 문제를 도덕적으로<br>인식하고 도덕 판단 및 추론<br>의 탐구 과정을 거쳐 타당한<br>근거를 가지고 옳고 그름을<br>분별할 수 있는 능력  |
| 심미적<br>감성<br>역량                          | 인간에 대한 공감적 이해와 문화<br>적 감수성을 바탕으로 삶의 의미<br>와 가치를 발견하고 향유할 수<br>있는 능력              | 도덕적<br>정서 능력   | 도덕성을 전제로 자신 및<br>타인의 감정을 인식하고 배<br>려할 수 있는 능력   |
| 의사<br>소통<br>역량                           | 다양한 상황에서 자신의 생각<br>과 감정을 효과적으로 표현하<br>고 다른 사람의 의견을 경청<br>하며 존중하는 능력              | 도덕적<br>대인 관계<br>능력                                       | 의사소통 과정에서 타인의<br>도덕적 요구 인식 및 수용<br>과 이상적인 의사소통 공동<br>체를 지향하면서 타인과 더<br>불어 살아갈 수 있는 능력 |

|           |  |                  |   |
|-----------|--|------------------|---|
| 공동체<br>역량 | 지역·국가·세계 공동체의 구성<br>원에게 요구되는 가치와 태도<br>를 가지고 공동체 발전에 적<br>극적으로 참여하는 능력 | 도덕적<br>공동체<br>의식 | 도덕규범과 정서 및 유대감<br>을 근간으로 자신이 속한 다<br>양한 공동체의 구성원으로서<br>의 소속감을 갖고 살아갈 수<br>있는 의식 |
|-----------|--|------------------|---|

이처럼 역량기반의 2015 개정 교육과정은 교육의 목표로서 역량을 제시하고 있다. 그러나 역량기반 교육과정 실현을 위한 핵심역량과 교과역량의 의미와 그 관계 등이 제시되고 있긴 하나, 여전히 그 의미가 불분명하고 이것이 교육적 실천을 견인하는 데는 미흡하다고 지적된다(한혜정 외, 2018). 또한 도덕과 교육과정에서는 각 역량에 대해 대략적인 성격을 보여주는 간단한 설명만 제공할 뿐이다(이인태, 2017). 근본적으로 도덕과 교육과정에서 제시하고 있는 6개의 교과역량은 교육과정에서 논의되고 있는 역량의 개념과 거리가 있어 보인다. 이는 6개의 역량의 용어상의 통일이 이루어지지 않았다는 것에서도 확인할 수 있다. 능력, 성향, 의식은 역량의 일부분을 의미하거나 특정 속성만을 지칭하는 것이지 그 자체로 온전한 역량 개념이라고 보기 어렵다. 또한 교과역량 간 그 성격에 있어 중복되는 요소도 있다. 가령, 도덕적 정서 능력과 도덕적 대인 관계 능력, 도덕적 공동체 의식 등은 개념 설명에 있어 중첩된 부분이 있으며, 각각을 독립적으로 구분해 내기란 어렵다. 이러한 문제점들을 극복하기 위해 최근에는 도덕과의 교과역량 재구조에 대한 논의도 등장하였다(김국현, 2017). 이에 본 연구는 도덕과의 6가지 교과역량의 중심에 린트의 도덕적 역량 개념을 위치시키고자 한다. 역량기반 도덕과 교육을 교실 현장에서 수업을 통해 교사가 효과적으로 실현하기 위해 도덕과가 설정해야할 목표는 더 높은 수준의 도덕적 지향과 더불어, 자신이 열망하는 선을 추구하는 능력인 도덕적 역량까지 포함해야하기 때문이다. 현재의 도덕과가 제시하고 있는 6개의 역량은 모두 도덕적 역량을 전제하는 개념이거나, 도덕적 역량과 관련될 때에야 각 역량의 독립성이 확보될 수 있고 온전한 역량으로 작동할 수 있다.

자신을 존중하고 사랑하는 토대 위에서 자주적인 삶을 살고 자신의 욕구나 감정을 조절하며 이겨낼 수 있는 능력을 의미하는 자기 존중 및 자기 관리 능력은 도덕적 역량의 궁극적인 목표일 것이다. 강한 도덕적 역량을 갖춘 사람은 시간의 압박, 권력에의 복종, 의견일치의 유혹 등으로부터 자신의 내적 원리를 지켜낼 수 있는 자기 존중과 관리 능력을 지닌 사람일 것이기 때문이다. 또한 내적인 도덕 원리를 일관되게 참고하여 적용할 수 있는 능력을 갖추지 않은 상태에서는 건전한 자기 존중 및 관리 능력이 형성되기 어려울 것이다. 실제 MCT 측정 결과 C점수는 약물 사용에 대한 자제력, 권위에 대해 비판적인 추론과 숙고적인 복종(Lind & Raschert, 1987) 능력 등과 정적인 상관관계를 보였다.

일상 세계에서 자신의 삶을 윤리적으로 성찰하는 토대 위에서 도덕적 가치와 규범을 지속적으로 실천할 수 있는 성향을 의미하는 윤리적 성찰 및 실천 성향은 도덕적 지향과 도덕적 역량을 포괄한다. 자신의 삶을 보다 높은 차원에서 성찰하기 위해서는 도덕적 지향에 대한 열망이 필요할 것이며, 이를 참조하여 자신의 삶 속에서 도덕적 지향에 부합하는 선을 성취하기 위해서는 도덕적 역량 또한 요구되기 때문이다. 나아가, 도덕적 역량은 내적 원리를 바탕으로 일관된 가치 평가의 능력을 함축하고 있기 때문에, 도덕적 역량이 높은 학생들은 도덕적으로 가치가 인정된 규칙을 지속적으로 준수할 수 있는 힘을 갖는다. 즉, 높은 도덕적 지향과 역량은 소크라테스가 추구했던, 자신의 삶을 끊임없이 성찰하고 검토하는 자세인 윤리적 성찰과 실천으로 나아갈 수 있는 힘을 준다.

도덕적 사고 능력이란 일상의 문제를 도덕적으로 인식하고 도덕 판단 및 추론의 탐구 과정을 거쳐 타당한 근거를 가지고 옳고 그름을 분별할 수 있는 능력으로 콜버그식 판단 개념과 가깝다. 그러나 이와 같은 정의는 총체성, 수행성, 맥락성 등 일반적인 역량 특징을 충족하기 어렵다. 도덕적 역량을 기반에 둔 도덕적 사고 능력으로 정립될 때 비로소 교과 역량으로 기능할 수 있을 것이다.

도덕성을 전제로 자신 및 타인의 감정을 인식하고 배려할 수 있는 능

력인 도덕적 정서 능력은 도덕적 역량이 발동되기 위한 시작점에 있는 것으로 도덕적 사태에 대한 자신이 가지고 있는 도덕적 지향을 일깨우도록 돕는 역할을 한다. KMDD에서 도덕적 역량의 효과적인 증진을 위해 교사가 학생의 감정 상태에 주목해야하는 이유이다. 주고받기식 토론 규칙과 매력적인 반대 주장 찾기 등의 절차는 학생들이 타인의 감정을 인식하고, 그 주장에 편견 없이 들을 수 있는 기회를 제공해준다(Lind, 2016: 68). 즉, 도덕적 정서 능력은 도덕적 역량 증진을 위한 필수적인 고려 요소이다.

의사소통 과정에서 타인의 도덕적 요구 인식 및 수용과 이상적인 의사소통 공동체를 지향하면서 타인과 더불어 살아갈 수 있는 능력인 도덕적 대인 관계 능력과 도덕규범과 정서 및 유대감을 근간으로 자신이 속한 다양한 공동체의 구성원으로서의 소속감을 갖고 살아갈 수 있는 의식 도덕적 공동체 의식은 도덕적 역량의 다른 측면이다. 도덕적 역량은 다원주의를 지지하는 민주주의 사회에서 시민이 갖추어야 할 시민적 역량으로 해석된다(Lind, 2016: 11). 즉, 도덕적 역량이 매개가 될 때, 도덕적 대인 관계 능력과 공동체 의식은 시민적 역량으로 발휘될 수 있는 것이다.

이처럼 도덕과 교육과정의 중심 역량으로서 도덕적 역량을 설정함으로써 역량기반 도덕과 교육과정이 교실 현장에서 구체화가 효과적으로 가능해질 것이다. 현재 2015 개정 도덕과 교육과정의 내용체계는 다른 교과들과 달리 교과의 기초 개념이나 원리를 의미하는 핵심개념 대신 도덕과 특성에 맞춘 핵심가치를 설정하고 있다. 핵심가치란 21세기 한국인으로서 갖추고 있어야 할 인성의 기본 요소인 성실, 배려, 정의, 책임이며, 이를 내면화하는 것이 도덕과의 일차적 목표이다(교육부, 2015b). 린트에 따르면 이러한 핵심 가치는 일종의 도덕적 지향일 것이며, 도덕교육은 학생들의 도덕적 지향을 현실화시켜줄 수 있는 도덕적 역량을 증진시켜야한다. 하지만 현재의 교육과정은 핵심 가치와 교과 역량 간의 구체적인 관계가 설정되지 않았으며, 교과 역량에 따른 교수·학습 전략 및

평가 방안 역시 구체적으로 제시되지 않고 있다. 린트의 도덕적 역량 개념을 도덕과의 중심 교과 역량으로 위치시킨다면, 핵심 가치와 교과 역량을 고려한 하나의 일관된 교육과정이 설계될 수 있다. 다음의 그림은 하나의 예시로서, 도덕적 역량을 중심으로 도덕과 핵심 가치인 책임과 도덕과 교과 역량 중 하나인 도덕적 사고 능력을 바탕으로 한 단원 설계 방안이다.

[그림 10] 도덕적 역량을 중심에 둔 단원 설계 방안(예시)



현 교육과정에서 네 가지 핵심 가치는 모든 단원과 관련이 있는 것으로 설정되어 있지만, 특히 책임은 ‘자연·초월과의 관계’ 영역에 설정되어, 자신의 행위에 대한 인과적 책임과 삶의 의미 물음에 대한 존재적 책임을 포용하는 포괄적인 의미의 책임을 지향하고 있다(교육부, 2015b: 3-4). 한편, 본 대단원의 교수·학습 방법으로 올바른 가치 판단을 바탕으로 합리적인 의사결정을 돕는 가치갈등 해결 수업을 제시한다는 점에서 6개의 교과 역량 중 도덕적 사고 능력과 관련지을 수 있다. 즉, ‘자연·초월과의 관계’ 단원은 핵심 가치 중 책임과 교과 역량 중 도덕적 사고 능력의 결합으로 이해될 수 있다. 앞서 설정한대로 도덕적 역량을 교과의 중심 역량으로 두고 본 단원을 설계한다면, 교육의 목표를 도덕적 역량으로 설정하여 환경 윤리 딜레마를 교육의 내용으로 하여 이를 바탕으로 교수·학습 방법 및 평가 방법은 MCT와 KMDD를 활용함으로써 일관성과 효과성이 있는 교육과정 단원 설계를 실현할 수 있을 것이다.



## 2) 중첩된 인간상 실현을 위한 목표로서 도덕적 역량

2015 개정 도덕과 교육과정의 성격에 따르면, 학교 인성교육의 핵심 교과로서 도덕과는 도덕적 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 교과의 지향점으로 삼는다. 즉, 역량기반 도덕과 교육과정을 성공적으로 실현하기 위해서는 도덕적 역량뿐만 아니라 시민적 역량까지도 고려해야 한다. 도덕과가 지향해야 하는 도덕적 인간으로서 갖추어야 할 인성과 정의로운 시민으로서 갖추어야 할 시민성은 어떠한가? 인성과 시민성의 중첩적인 지대를 통해 도덕과의 지향점으로 제시되는 중첩된 인간상에 도달하기 위한 구체적인 목표를 설정할 수 있다.

도덕과가 지향해야 할 인성 교육과 시민 교육의 모습은 시민적 인성 개념에서 찾아볼 수 있다(정창우, 2017; Berkowitz, Althof & Jones, 2008). 시민적 인성은 도덕적 인간이 갖추어야 할 바람직한 인성과 정의로운 시민으로서 도달해야 할 시민성의 상호 중첩지대에 해당하는 부분이기 때문이다. 시민적 인성의 내용은 인성과 시민성을 정의함으로써 드러낼 수 있다. 먼저, 인성이란 인간다운 인간이 되는 데 필요한 성품과 역량이며, 인간됨의 중심에는 양심(良心)이 자리한다(정창우, 2017: 8). 이러한 관점에서 인성교육이란 ‘보편적 양심에 따라 도덕적 연민을 느끼고 올바른 판단을 내리며 이에 따라 행위하고, 만약 행위로 나아가는 데 실패했을 때 양심의 통증을 느끼며 자기 성찰을 할 수 있는 인간을 길러내는 교육’을 의미한다. 이때, 양심은 개인적 차원뿐만 아니라 사회적 차원까지도 포함한다. 따라서 도덕과에서 추구해야 할 인성 교육의 목표는 도덕적 인성과 시민적 인성을 통합적으로 발달시키는 것이다.

시민성이란 시민으로서의 지위와 권리이자 시민이 되기 위한 덕성과 자질을 모두 포함하며, 법적 시민성과 윤리적 시민성으로 범주화 할 수 있다(정창우, 2017: 9). 법적 시민성이 법률에 의해 규정된 공동체 구성원이 갖추어야 할 지위와 자질을 의미하는 반면, 윤리적 시민성은 시민

의 참여로 형성되는 공동체 구성원이 갖추어야 할 지위와 자질을 의미한다. 시민교육은 시민성을 함양하기 위한 교육을 의미하는데, 그 목표는 과거 시민적 지식의 전달, 시민적 덕목의 내면화라는 보수적인 접근에서 최근 민주주의 이론에 기반을 둔 진보적인 접근으로 이동하고 있다. 후자의 관점에서 시민교육의 목표는 책임 있고 참여적이며 민주적인 시민성을 발달시키는 것이다.

인성과 시민성의 상호 중첩지대인 시민적 인성, 윤리적 시민성은 다음과 같은 공통점을 지닌다. 첫째, 보편적, 합리적 지평, 공동선을 추구하는 시민적 인성, 윤리적 시민성에서는 탈인습적 사고 측면이 강조된다. 둘째, 시민적 인성, 윤리적 시민성은 자기중심성을 벗어나 타인과의 협력을 강조한다. 이렇게 본다면, 윤리적 시민성과 시민적 인성 개념 모두 윤리적이고 참여적인 도덕적 시민이 되기 위해 필요한 성품과 역량을 나타내며, 인성교육과 시민교육 모두 개인의 안녕과 복지뿐만 아니라 공존하는 구성원의 복지와 상생을 위한 태도를 지향해야 한다(정창우, 2017 :11). 즉, 도덕과가 지향하는 도덕적 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 실현하기 위해서는 시민적 인성을 위한 교육이 필요할 것이다.

시민적 인성을 위한 교육은 시민적 기술 즉, 역량을 고려할 때 효과적일 수 있다. 인성과 시민성의 중첩지대로서 시민적 인성은 개인이 공공선 실현을 위해 공적인 영역에서 효과적이고 책임감 있게 참여할 수 있도록 추동하는 일련의 지식, 기질, 기술(역량)으로 구성되는데, 지식과 기질은 역량을 통해 발현된다(Berkowitz, Althof & Jones, 2008: 402). 시민이 갖추어야 할 지식은 민주주의 사회에서 일상적 행위에서 사용되는 능력이며, 시민성이라는 기질은 특정한 방식으로 행위 하고자 하는 경향을 의미하기 때문에 필연적으로 그 행위를 가능케 하는 기술(역량)을 필요로 하기 때문이다. 따라서 시민적 인성은 민주주의 사회에서 효과적이고 도덕적으로 기능하기 위해 필요한 일련의 기술, 즉 역량을 갖추으로써 기를 수 있는 것이다.

도덕성에 대한 린트의 규정은 개인적 측면에선 도덕적 사고 능력을

중심으로 한 도덕적 역량이며, 사회-의사소통적 측면에서는 도덕적 대인 관계 능력을 중심으로 한 민주적(시민적) 역량이라는 점(Lind, 2016: 29)에서 시민적 인성을 함양하기 위한 역량기반 도덕과 교육과정의 목표 설정에 적합하다. 특히, 린트의 도덕성 정의가 개인적 차원에서는 숙고와 관련된 도덕적 역량으로, 사회-의사소통적 차원에서는 타인과의 토론 능력을 포함하는 민주적 역량으로 표현할 수 있다는 점에서 시민적 인성을 고려한 도덕과 교육을 통해 증진시켜야 할 대상인 도덕적·시민적 역량과 깊은 관련이 있다. 도덕적·시민적 역량의 핵심은 민주적 의사결정 과정에서 문제를 도덕적으로 인식하고 도덕적 판단 및 추론의 탐구 과정을 거쳐 타당한 근거를 제시하는 능력과 자신과 입장이 다른 타인을 수용하고 이상적인 의사소통 공동체를 지향할 수 있는 능력이기 때문이다.

이처럼 도덕적 역량 개념은 민주주의 지향 속에서 정의된다. 민주주의가 추구하는 도덕적 이상, 즉 인간의 공존은 공유된 도덕 원칙에 기반을 둔 숙고와 상호 협의, 토론을 통해 도달할 수 있기 때문이다(Lind, 2011; 2016). 이때, 민주주의란 단순히 정치의 형태만이 아닌 생활의 형식이자, 경험을 전달하고 공유하는 방식이다(Dewey, 1964). 민주주의적 이상은 투쟁과 혁명의 역사 속에서 시민들에게 당연한 도덕적 지향으로 수용되고 있다. 심지어 군사 쿠데타를 통해 성립된 독재 국가 정부들조차도 ‘민주공화국’의 호칭을 사용하려는 모습도 보인다. 전 세계적으로 민주주의를 단지 정부 시스템으로만이 아니라 하나의 가치로서 받아들이고, 이것을 매우 소중하게 생각한다(Sen, 1999; McFaul, 2004; Lind, 2016: 25에서 재인용). 민주주의 사회에서 각 개인은 자신이 가지고 있는 능력을 최대한으로 발휘할 수 있는 최적의 조건을 마련하기 때문이다(Dewey, 1964, 이홍우 역, 1987: 154).

민주주의는 ①특권을 가진 개인 및 집단만이 아닌 모든 시민들을 위한 도덕교육 및 민주주의 교육, ②어떻게 함께 살 것인지를 학습하기 위한 공동 학습, ③도덕적, 민주적 역량의 의도적 육성을 요구한다(Lind, 2016: 29). 그러나 많은 사람들이 자신과 의견을 달리하는 사람과 대화하

고 토론하는 기회를 거의 갖지 못한다. 때로는 모르는 사람들로부터의 거부, 적대, 혐오에 대한 두려움을 부담으로 가지기도 한다. 비록 우리가 민주주의 사회에 살고 있지만 민주주의적 의사소통의 경험이 부족한 것이다. 사람들이 원리로서의 민주주의에는 높은 가치를 두고 있지만, 공존의 방식으로서의 민주주의에는 불편함을 느끼는 이유이다. 민주주의 사회에서 시민들의 삶을 제한하는 것은 잘못된 법과 정치만의 문제가 아니라 시민들의 도덕적 역량의 결핍인 것이다.

도덕적·시민적 역량의 결핍의 심화는 민주주의의 어두운 측면 즉, 중우정치, 포퓰리즘을 촉발한다. 시민들이 다른 사람들을 고려해야하는 공공선을 외면하고 자신의 이익을 실현하는 데만 혈안이 될 수 있기 때문이다. 민주주의의 위험성을 주장하는 입장에서는 그러한 이유를 대다수의 시민들이 민주적 자치를 실현하기 위해 요구되는 진정성과 도덕적 인지 능력을 갖추지 못한 것으로 지적한다. 따라서 바람직한 민주주의적 이상의 실현은 도덕적 역량을 함양하는 교육에서부터 시작되어야 할 것이다. 도덕적 역량을 위한 교육을 통해 학생들의 시민적 인성을 길러줌으로써, 도덕적 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상에 가까워질 것이기 때문이다. 이를 통해 2015 개정 도덕과 교육과정에서 제시하는 교육 목표인 추구하는 인간상이 교실 현장에서 구체적으로 실현될 수 있을 것이다.

## 2. 린트 도덕교육론을 활용한 교육과정-수업-평가 일체화

본 절에서는 린트의 도덕교육론이 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위한 교수·학습 및 평가 방향에 대한 시사점을 논할 것이다. 특히, 과정중심평가는 기존의 도덕과 교수·학습 및 평가 방향을 개선하기 위한 대안이자 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을 위한 교육과정-수업-평가 일체화의 구체적인 방법으로 고려될 수 있다.

### 1) 도덕적 역량을 고려한 도덕과 교수·학습 및 평가 방향 개선

도덕과 교육과정은 개정을 거듭하며 교수·학습 방법과 이에 대한 평가를 개선하기 위해 노력해왔다. 그럼에도 여전히 도덕과 교육과정에서 특히 평가는 고질적인 문제로 받아들여진다. 도덕성이 무엇인지에 대한 정확한 정의와 합의가 어려운 상태에서, 도덕교육을 받은 학습자의 심리적 특성을 평가한다는 것은 더욱 힘든 일이기 때문이다.

이에 지금까지 도덕과 교육 학문 공동체에서는 도덕과 교수·학습과 평가 사이에서 발생하는 문제점과 이를 위한 개선 방법에 대해 끊임없이 지적해왔다. 도덕과 평가의 구체적인 문제점으로는 수업과 평가의 괴리(추병완, 2005), 도덕과 교육의 성격, 도덕성의 의미와 그것을 구성하는 하위 개념에 대한 이해 등 도덕과의 목표와 관련된 합의가 어렵다는 점(정창우, 2007), 도덕성에 대한 이해의 차이로 발생하는 도덕성 측정의 어려움(김국현, 2009)이 가장 많이 지적되고 있다. 또한 도덕과 평가에 대한 불신을 극복하기 위해 단답식 객관식으로만 평가를 진행하려는 경향인 객관주의의 문제점(권혁환, 2011)과 인지, 정의, 행동에 대한 각각의 평가로 전체 도덕 발달을 측정하려는 시도인 환원주의의 문제(노희정, 2009; 이재호, 2009) 역시 바람직한 도덕과 평가를 위해 반드시 고려해야

할 사항이다. 평가를 교육과정의 중심 요소로 바라보며, 지금까지 도덕과 교육과정이 추구하는 목표로서 ‘도덕성 발달’이라는 추상적인 목표 설정 때문에 불가능한 것을 평가하게 되는 문제가 발생한다는 지적(길병희, 2012) 또한 근본적인 측면의 도덕과 평가의 문제점으로 타당한 지적이다.

이러한 도덕과의 문제점들을 바탕으로, 도덕과 평가의 의미를 교수·학습과 연계하여 확장하는 시도는 교육과정 개정의 흐름 속에서 끊임없이 논의 되었다. 도덕과의 평가는 단순히 학습 목표 도달 여부를 확인하는 것을 넘어서, 평가의 결과를 활용하여 학습자의 도덕적 성장과 교사의 교수·학습 방법의 개선까지 이어져야 하며(유병열, 2003), 따라서 도덕과 평가의 지향점은 바람직한 도덕과 교수·학습 활동을 이끄는 평가, 타당도와 신뢰도가 높은 평가(김국현, 2011)를 꼽을 수 있다. 지금까지의 도덕과 평가에 대한 대안을 제시하는 흐름도 나타난다. 교육과정 전면에 등장한 수행평가가 도덕과 평가에 효과적인 방안이 될 수 있다는 것(정창우, 1998; 2007; 이정원, 2003), 평가는 학습과 연관이 있고, 학습자의 발달에 도움이 되어야 하며, 학습과정을 평가하는 참 평가(authentic assessment)가 진정한 도덕과의 평가로 고려될 수 있으며(최신일, 2013), 프로젝트 교수·학습을 중심으로 도덕과의 대안적인 평가가 개선될 여지도 있다(서강식, 2014).

도덕과의 교수·학습 방법과 평가 방향의 개선을 위해 이전까지 도덕과 평가 관련 연구를 검토하고, 앞으로의 도덕과 평가의 방향을 종합적으로 제시한 정창우(2007: 700)는 도덕과 평가의 본질을 도덕과 교육을 통해 변화된 학생들의 도덕적 특성을 포괄적으로 측정하여 학생들의 도덕적 성장을 위한 근거로 활용하고, 도덕과 수업이 제대로 운영되었는가에 대한 자료를 수집하고 결과를 해석하여 도덕과 교수·학습의 개선에 도움을 주는 데 두어져있다고 본다. 이러한 도덕과 평가에 대한 관점은 교육과정 개정을 거듭하면서 적극적으로 다루어지고 있다. 다음은 09개정 교육과정과 15개정 도덕과 교육과정 평가의 방향을 정리한 것이다.

[표 IV-2] 09개정 교육과정과 15개정 교육과정 주요 평가 방향

|                           | 09개정 교육과정   | 15개정 교육과정  |
|---------------------------|---|--|
| 중<br>학<br>교<br><br>도<br>덕 | <p>가. 도덕과 평가의 목적은 학생들의 도덕성 및 인성 발달 수준을 측정하여..(중략)..학생들의 도덕성 발달과 유덕한 인격의 함양을 촉진하는 데 있다.</p> <p>다. 다양한 평가 방법과 기법 및 도구를 적절히 활용하여 객관적이고도 신뢰성 있는 평가를 실시한다.(후략)</p> <p>라. 평가 내용과 방법이 교육 내용과 일치(alignment)하도록 유의한다.(후략)</p> <p>자. 평가 결과는 학생들의 도덕성 발달을 도모하고 교수·학습을 개선하는데 필요한 자료로 활용할 수 있도록 한다.(중략) 궁극적으로는 학생들의 인격적 성장을 돕는 자료로 활용하도록 한다.</p> | <p>(가) 도덕과 평가는...(중략)...도덕성과 인성을 평가하여 학생들의 지속적인 도덕적 성장을 촉진하고, 궁극적으로 도덕적 인간과 정의로운 시민을 육성하는 데 그 목적이 있다.</p> <p>(나) 도덕성의 인지적, 정의적, 행동적 측면에 대한 통합적 평가를 실시한다.(후략)</p> <p>(다) (전략)도덕과 교사는 교수·학습 방법과 평가를 포괄하는 다양한 수행평가 방법을 활용해야 한다.(후략)</p> <p>(라) 도덕과 평가 결과는 학생들의 도덕성 발달을 도모하고 교수·학습을 개선하는 데 필요한 자료로 활용할 수 있도록 한다.(중략) 궁극적으로 학생들의 인격적 성장을 돕는 자료로 활용할 수 있다.</p> |

도덕과 평가에 대한 기존의 연구와 교육과정상 평가의 방향을 종합적으로 고려할 때, 도덕과가 지향해야할 평가의 공통된 특징이 있으며, 이러한 특징들은 린트의 도덕교육론을 통해 보완될 수 있을 것으로 보인다. 첫째, 성공적인 도덕과 평가를 위한 기초는 학생의 도덕 발달 수준을 정확히 측정하는 것에 있다. 도덕교육의 성공여부를 파악하기 위해서는 학생의 현재 도덕 발달 수준과 교육 이후의 도덕성을 정확히 측정할 수 있어야하기 때문이다. 이때, 측정과 평가는 엄연히 다른 개념이다. 측정(measurement)은 수치를 부여하여 사물의 고유한 성질을 구체화하는 작업이라면, 평가(evaluation)란 측정된 것에 가치(value) 판단이 부여된 것이다(성태제, 2002: 91-98). 학생의 바람직한 도덕 발달을 의도하는 도덕과 교육에서는 인간의 심리적인 특성을 사실적 차원에서 단순히 기술하

고 수치화하는 것에서 머물러서는 안 되며 측정된 도덕성에 가치 판단이 반드시 포함되어야 한다. 그러나 객관적으로 측정된 것에 대한 가치 판단, 즉 평가하기에 앞서 평가의 대상이 되는 온전한 도덕성의 정확한 측정이 선행되어야 할 것이다. 따라서 이를 위해서는 타당도와 신뢰도가 확보된 검사 도구가 필요하다. 도덕성은 인간의 잠재적 특성 중 하나로서, 직접 측정이 불가능하기 때문에 도구를 통한 검사(test)를 활용하여 간접 측정할 수밖에 없기 때문이다. 도덕성의 본질에 대한 서로 다른 이해, 그리고 이로부터 비롯된 도덕성 평가의 객관성에 대한 만연한 불신은 가르칠 수 있는 것으로서의 도덕성 의미와, 그것을 정확히 측정해낼 수 있는 도구를 통해 해소될 수 있다.

도덕적 역량 검사(MCT)는 바람직한 도덕과 평가도구로 활용될 수 있다. MCT는 도덕성의 본질로서 도덕적 역량 개념을 충분히 고려하여 구성된 도구이다. 또한 오랜 시간동안의 적용을 통해 도구의 타당도와 신뢰도를 갖춘 이론적으로나 경험적으로 검증된 도덕성 측정 도구이다. 린트는 이를 활용하여 약 30년 동안 2만 명이 넘는 학습자의 도덕성을 측정해냈고, 현재 전 세계 39개 국가가 표준화 작업을 마쳤으며, 학생들의 도덕성을 측정하는 데 사용하고 있다. 특히, MCT가 개발된 배경에는 교육의 대상으로서의 도덕성에 대한 물음에서 시작된다. 도덕성에 대한 기존의 다양한 정의들이 있었지만, 이것이 교육적으로 성공하기 위해서는 객관적이고 타당하게 측정하고 평가내릴 수 있어야한다. 하지만 많은 도덕 발달 이론들은 태도나 정서적 차원에서의 도덕적 지향에만 집중하였고, 도덕적 지향을 측정하는 것은 학습자의 단순한 선호만을 측정한 것이기 때문에 실질적인 도덕교육으로 이어지지 못할 여지가 크다. 린트의 도덕교육론 관점에서 본다면 민주주의 사회에서의 도덕적 문제들은 도덕적 지향의 부재가 아닌, 도덕적 역량의 부재이기 때문이다. 즉, 측정 도구로서 MCT의 목적에는 올바른 도덕교육의 목표와, 그것을 증진시키는 것에 있는 것이다. 따라서 도덕과 평가의 기초로서 도덕성을 측정해내기 위해서는 도덕적 지향이 아닌 도덕적 역량을 측정할 수 있는 MCT를 고



려해볼 수 있는 것이다.

둘째, 도덕과에서 이루어진 평가의 결과는 학생의 도덕적 성장을 위한 사후 피드백 자료로 활용되어야 한다. 도덕과 평가는 학생의 학습 도달 여부를 일회적으로 파악하는 것에 머무르는 것이 아니라, 이를 바탕으로 앞으로의 도덕 발달과 전인적 인간으로서의 성장을 궁극적인 목적에 두기 때문이다. 평가의 결과를 학생의 도덕적 성장에 활용할 수 있다는 것은 도덕과에서 이루어지는 평가가 도덕성을 단순히 측정하는 것과 그에 대한 가치를 부여하는 평가 뿐만 아니라 인간의 특성을 다양한 방법으로 종합적으로 평가하는 총평(assessment)의 관점까지 종합적으로 고려한다는 것을 의미한다. 총평의 주된 관심은 개인과 환경의 상호작용에 주목한다는 점이다(황정규, 2002: 50). 이는 전통적인 평가 방법에 대한 대안이 필요함을 시사한다. 대안적 방법은 전통적 평가 방법과 여러 측면에서 차이가 있다(성태제, 2002: 360).

[표 IV-3] 전통적 평가 방법과 대안적 평가 방법 비교

|      | 전통적 방법                   | 대안적 방법                   |
|------|--------------------------|--------------------------|
| 학습관  | 학습결과에 관심                 | 학습과정과 결과에 관심             |
| 학습자관 | 수동적 관점<br>분리된 지식과 기술을 평가 | 능동적 관점<br>통합된 지식과 기술을 평가 |
| 평가실시 | 일회적 평가                   | 지속적 평가                   |
| 평가내용 | 단일 속성                    | 다원적 속성(여러 측면)            |

학습을 통해 습득한 지식, 즉 학습의 결과에만 관심을 두던 전통적 방법과 달리 학생의 역량을 평가하는 대안적 방법의 평가는 학습의 결과뿐만 아니라 과정에도 관심을 둔다. 학습의 과정이 중요한 이유는 학습을 통해 습득하게 되는 역량이라는 것이 맥락을 벗어난 통제 상황에서의 지식, 정보에 머무는 것이 아닌 실제 상황에서 학생이 활용할 수 있는 것이어야 하기 때문이다. 또한 전통적 방법과 대안적 방법 모두 학습의 결

과에 관심을 갖는다는 공통점을 지니지만, 그 이유는 다르게 해석된다. 전통적인 방법은 개인의 학습 결과를 평가하여 학생의 성취 정도를 파악하는 것이 주된 목적이며, 평가 결과는 주로 선발, 분류, 배치에 활용된다. 반면, 학생의 역량을 평가하는 대안적 방법에서 학습의 결과에 관심을 두는 이유는 학습을 마친 학생의 현재 학습 수준을 파악하여, 이후 학생의 성장과 발달을 위해 필요한 교육적 조치 등을 마련하기 위함이다. 따라서 일회적인 평가보다는 지속적인 평가가 중요하며, 학습자의 능동성이 강조되는 것이다. 도덕과 평가가 학생의 현재 도덕 발달 수준을 파악함으로써 앞으로의 성장을 위한 전인적인 평가를 위해서는 전통적인 평가 방법 보다는 대안적인 평가 방법, 즉 역량에 주목해야 할 것이다. 그리고 역량은 맥락성을 가지기 때문에 총평의 관점을 적극적으로 고려하여 평가의 결과를 활용해야 할 것이다. 검사 도구를 바라보는 측정관, 평가관, 총평관은 상호 보완적인 관계이다(황정규, 2002: 53). 교육적 개입을 통해 학생의 내면에서 일어나고 있는 변화의 정도를 결정하기 위한 평가가 성공적으로 이루어지기 위해서는 그 변화를 정확히 기술하는 측정에 의존해야 하며, 학생이 습득한 능력을 어떤 환경에서 가장 잘 발휘할 수 있을지에 대한 전인적 총평도 반드시 병행되어야 할 것이다.

도덕적 역량을 측정하기 위한 도구인 MCT 역시 이를 통해 산출된 C점수와 도덕적 지향 그래프의 결과에 대해 어떠한 관심을 가지고 바라보느냐에 따라 학생의 도덕 발달과 관련하여 다양한 자료로 사용할 수 있으며, 수업의 효과성을 판단해주는 척도로서 활용될 수 있다. 그러나 린트는 MCT를 사용하기 전 유의사항과 관련하여 MCT를 선발이나 개인의 성장도를 평가하는 것과 관련된 고부담(high stake) 시험으로 치러져서는 안 된다고 강조한다. 그 이유는 크게 두 가지이다. 하나는 MCT 고안 의도에 그러한 용도는 고려하지 않았다는 점이다. 다른 하나는 이해관계와 관련된 모든 고부담 시험들에게 공통적으로 나타나는 것으로, 측정도구의 타당성을 방해하고자 하는 시도가 발생된다는 점이다. 그리고 최근 논의에서는 또 다른 우려사항을 제시하는데, 만약 고부담시험으로

채택한다면, 그것을 채택한 정부는 학생이나 범죄자 등의 C점수를 올리는 것에 대한 교사, 의사, 판사 등 관련 전문가들에게 책임을 물을 것이라는 점이다. 이러한 이유의 공통점은, 고부담 시험이 주는 피험자에 대한 압박은 MCT를 측정하는 태도에 영향을 줄 것이고, 이는 C점수의 진정성을 왜곡할 가능성이 높다는 것이다. 린트는 10명 이상의 사람들의 평균 점수를 활용할 때는 이러한 문제가 제거될 것이며, 따라서 MCT는 KMDD 와 같은 교육적 개입의 효과를 측정하기 위해 가장 적합한 도구라고 밝히면서, 개개인의 도덕적 역량을 평가하기 위해서는 세심한 고려가 필요하다고 덧붙인다.

린트의 이러한 우려는 MCT를 ‘측정’을 위한 도구로만 제한을 두고 해석했기 때문이다. 그러나 한 개인의 심리적인 특성을 파악하기 위한 하나의 검사 도구(test)는 측정의 관점, 평가의 관점, 총평의 관점에서 각각 변용하여 사용될 수 있다(황정규, 2002: 54). 즉, 측정의 관점에서 고안된 검사 도구일지라도 평가의 관점 혹은 총평의 관점에서 재해석되어 활용될 가능성이 있다는 것이다. MCT의 설계의도에는 개별 학생의 도덕적 성장 보다는 현재의 도덕적 역량 수준을 정확히 측정하는 것에 주목했지만, KMDD와 병행되어 MCT의 C점수를 평가 및 총평의 관점에서 해석한다면 충분히 학생의 도덕적 성장을 위해 피드백을 줄 수 있는 자료로서 활용될 수 있을 것이다.

실제로 MCT의 측정 결과는 학생의 현재 도덕 발달과 관련된 풍부한 정보를 제공해준다. 자신의 내적 도덕 원리를 참조하여 자신과 입장이 다른 사람의 주장에 대해 질적인 평가를 통해 피험자의 도덕적 역량은 C점수로 수치화된다. 또한, 6개의 유형으로 분류된 도덕적 지향에 대한 수용과 거부의 정도 또한 수치화되며, 이는 그래프를 통해 시각적으로도 확인할 수 있다. MCT를 통한 도덕적 역량에 대한 메타 분석 결과, 도덕적 역량은 경험적으로 도덕적 지향과 비례하는 상관관계를 보인다(앞의 [그림 6] 참조). 이는 도덕적 역량이 높을수록 낮은 수준의 도덕적 지향은 더 확실히 거부하며, 높은 수준의 도덕적 지향은 더욱 강하게 열망하

는 우상향의 그래프로 나타난다. 즉, 도덕적 역량이 높은 사람은 가치의 위계 정도에 따라 가중치를 부여하는 능력 또한 뛰어난 것으로 해석될 수 있다. 이와 같이 MCT를 통해 측정된 C점수와 도덕 원리에 대한 수용 정도는 학생들이 열망하는 도덕적 지향과, 그것을 달성할 수 있는 도덕적 역량에 대한 정보를 제공해줄 수 있다. 교사는 우상향의 그래프와 C점수 사이의 관계 등을 신중히 해석하여 학생의 도덕적 성장을 위한 자료로 활용할 수 있다.

셋째, 학생의 온전한 도덕성을 평가하기 위해서는 통합적이고 총체적인 평가를 실시해야한다. 도덕 교과는 국가 수준의 교육과정에 의해 운영되기 때문에, 도덕과의 평가 역시 여러 교과의 평가와 같은 수준의 평가 형식을 유지해야 했다. 이에 따라 과거 오랫동안 단편적 지식을 측정해 온 전통적인 선다형 지필평가의 평가 형식이 반영되어왔다. 국가 수준의 교육과정에서의 평가는 평가자의 주관에 배제해야하며, 객관적이고 과학적인 방법이 신뢰되어 왔다(이재호, 2009). 그러나 단순 선다형 지필평가만으로는 도덕성의 다양한 측면을 정확히 평가해내기란 어려웠다. 이 경우 학생들의 숙고를 통한 이해와 해석 없이도 문제를 풀 수 있게 되며, 이러한 평가 관습으로 인해 도덕 교과가 학생들에게는 암기 과목 혹은 점수를 받기 쉬운 과목 중 하나로 인식되기까지 한다. 그동안의 평가 전통에서 객관적이고 과학적인 평가와 학생의 전인적이고 총체적인 도덕성을 평가해야한다는 도덕과의 평가는 양립이 불가능한 것으로 이해되어 온 것이다.

이러한 모순을 극복하기 위한 노력으로 도덕교육계에서는 다양한 연구가 진행되어왔다. 사지선다형 객관식 지필고사는 도덕성의 인지적 측면에만 국한된 평가이기 때문에, 도덕성의 다른 측면들 즉, 정의적 측면과 행동적 측면에 대한 평가가 소홀해지기 때문이다(노희정, 2009). 따라서 도덕과 평가는 도덕성의 인지적, 정의적, 행동적 측면에 대한 통합적 평가를 추구해야 한다. 2015 개정 교육과정에도 이어져오고 있는 이러한 평가의 방향은 07개정 교육과정에서 상술된 것으로 시작된다. 07개정 교

육과정에 따르면, 인지적 측면에서는 도덕적 가치·규범의 의미에 대한 이해, 도덕적 사고력과 판단력, 가치판단의 합리성 등을 평가한다. 정의적 측면에서는 도덕적 민감성과 열정성, 도덕적 가치·규범의 내면화 등을 평가한다. 행동적 측면에서는 도덕적 가치·규범의 실천과 습관화한 정도를 평가한다. 그런데 여기서 말하는 ‘통합적 도덕성’은 인지·정의·행동 영역이 잘 조화된 ‘인격적 통합’을 의미하는 것이지, 그 영역이 독립적으로 존재하고 각각의 영역을 합치면 된다는 식의 통합을 의미하지는 않는다(노희정, 2009). 이러한 환원주의적 오류를 극복하기 위해 도덕과에서는 선다형 지필평가 뿐만 아니라, 서술형 및 논술형 평가, 구술시험, 토론 과정 및 발표에 대한 관찰 평가, 면접법, 포트폴리오 등 다양한 평가 방법을 활용하여 도덕성과 인성을 종합적으로 평가하고자 노력을 기울여 왔다.

역량으로서 도덕성을 규정한 린트의 도덕교육 방법인 KMDD는 학생들의 토론 과정과 발표의 양상을 관찰하고, 그 결과를 MCT를 통해 측정함으로써 학생들의 통합적인 도덕성 평가를 가능하게 한다. 역량은 일반적으로 총체성의 특징을 갖는다. 역량은 기술이나 인지적 측면뿐 아니라 동기, 태도, 판단, 의지와 같은 다양한 인간 특성을 포괄하는 능력의 총체적인 측면을 나타낸다는 것이다. 그리고 역량의 구성요소들이 내적인 ‘구조’로 연결되어 있기 때문에 하나의 요소가 작동될 때 다른 요소도 함께 움직이는 역동을 지닌다(윤정일 등, 2006: 239). 린트가 규정한 도덕적 역량 개념에 따르면 도덕성이란 구성요소들로 구분되고, 그것들의 통합이 하나의 완전한 도덕성이 되는 것이 아니라, 도덕성은 그 자체로 하나의 온전한 총체라는 것이다. 다만, 구성요소라고 인식되는 것은 도덕적 행위에서 드러나는 여러 측면들이다. 그것을 인지적인 측면에서 바라보느냐, 정서적인 측면에서 바라보느냐에 따라 다르게 인식될 수 있는 것이다. KMDD는 학생의 인지적 측면에서의 도덕적 역량과 정서적 측면에서의 도덕적 지향을 확인할 수 있는 효과적인 교육 방법이다. 도덕적 과업, 딜레마 스토리를 제시하고 이해하고 숙고하는 과정에서 학생들은

도덕적 감정이 나타나고, 적절한 감정 상태를 유지하는 동안 자신과 입장이 다른 사람들과의 토론 과정에서 도덕적 역량을 발휘하기 때문이다. 더불어, 이전의 도덕과 평가가 인지중심의 선다형 평가로 편향되었다는 지적은 린트의 입장에서는 타당하지 않다. 선다형 평가로는 도덕성의 인지적 측면조차 정확히 파악하기 힘들기 때문이다. 그동안의 지필평가는 학생의 도덕적 역량을 측정했다기보다는, 널리 알려진 도덕적 지향에 관한 지식의 이해 수준을 확인하는 것에 불과한 것이다. 학생의 도덕 판단에 대해 타당도와 신뢰도를 확보한 검사 도구, 즉 MCT를 활용하여 도덕적 역량을 측정하는 것이 도덕성의 인지적 측면을 보다 정확히 평가할 수 있을 것이다. 이에 더하여, KMDD의 활용으로 학생들의 숙고와 토론의 과정을 보다 효과적으로 관찰할 수 있으며, 이를 통해 통합적인 도덕성을 파악하려는 도덕과 평가의 방향에 도달할 수 있을 것이다.

## 2) MCT와 KMDD를 통한 과정중심평가 실현

학생의 역량 증진을 목표로 하는 교육이 성공하기 위해서는 교수·학습의 과정과 평가, 평가의 내용과 형식이 분리되어서는 안 된다. 수업의 결과로 수행되는 일회적인 평가로는 학생이 역량을 습득했는지 정확히 파악하기 어렵기 때문이다. 2015 개정 교육과정에서는 교육과정-수업-평가의 일관성 확보를 통해 이 문제를 개선하고자 한다. 교육과정 총론에 따르면 이번 교육과정은 교과와 교육 목표, 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화하였다(교육부, 2015: 3). 또한 교육과정 총론 해설에서는 개정 교육과정의 배경 및 기본 방향에서 목표, 내용, 교수·학습 및 평가가 일관성 있게 이루어지도록 하는 것에 대해 다음과 같이 밝히고 있다.

핵심역량을 갖춘 ‘창의융합형 인재’를 기르기 위해서는 교육 내용, 교수·학습, 평가가 일관성 있게 이루어져야 한다. 2015 개정 교육과정은 핵심 개념을 중심으로 일반화된 지식과 기능으로 교육 내용을 구조화 하였

으며 이를 통해 핵심역량의 함양이 가능한 교수·학습과 평가가 이루어질 수 있도록 강조하였다 교수·학습에서는 학생의 다양한 특성과 요구를 파악하여 국가 교육과정의 내용을 재구성하고 학생이 특정 맥락에서 학습한 내용을 새로운 문제 상황에 적용하여 문제를 해결할 수 있도록 풍부한 학습 기회를 제공하는 것을 강조하였다. 또한 평가가 교수·학습의 일부분으로 이루어지도록 과정 중심의 평가를 강조하였으며 수행평가를 포함한 다양한 평가 방법을 통해 교과 내 지식 간, 영역 간, 교과 간 학습 내용을 연결하여 융합적 사고를 기르도록 강조하였다(교육부, 2017: 25).

이러한 교육과정-수업-평가의 일관성은 과정중심평가를 통해 구체화될 수 있다. 과정중심평가란 수업의 전 과정을 평가하는 것으로서 학습자가 역량을 효과적으로 습득하기 위한 교수·학습 방법인 동시에 평가 방법이다. 이 용어는 교육과정 개정의 흐름 속에서 교수·학습과 평가에 대한 새로운 방법이자 교육과정 이해의 방향으로 주목 받고 있다. 즉, 학계의 충분한 논의를 통해 이론적으로 정립된 개념에서 파생된 것이 아니라, 공식적 교육과정을 수행하는 교육 현장의 움직임 속에서 실현된 교육과정의 효과성을 높이기 위한 방법으로 주목을 받은 후에 학적인 논의가 쌓여 이론화되고 있는 교수·학습 및 평가의 개념이다. 평가라는 단어의 일반적 용법으로 인해 그 의미가 한정적으로 해석될 수 있지만, 과정중심평가란 교수·학습 방법을 포함하여 평가와 연계된 교육과정에 대한 새로운 관점과 방향을 제시하는 넓은 의미의 용어이다.

교육과정 총론에서는 과정중심평가를 학습의 과정을 중시하는 평가로 정의하며, 학습 후 학생의 지식 습득 정도나 수행을 측정하기 위한 일회성 평가에서 벗어나 교수·학습과 통합적으로 연계되어 학생의 학습을 지원할 것을 강조한다(교육부, 2017: 42). 교육과정 총론 해설을 위한 한국 교육과정평가원 연구자료(2015)에 따르면 과정중심 평가는 ‘교육과정 성취 기준에 기반한 평가계획에 따라 교수·학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각적으로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가’이다. 교육과정-수업-평가 일체화를 성공적으로 안착시킨 경기도교육

청은 과정중심평가의 의미를 두 가지로 분석해내고 있다. 첫째, 과정중심평가는 평가의 패러다임 확장이다. 즉, 과거의 평가 방식이 수업과 평가를 분리한 것이라면, 과정중심평가는 평가가 수업 속 활동에 포함되어 수업과 평가가 동시에 이루어지는 것을 의미한다. 수업이 끝난 이후 일회적으로 실시되는 과거의 평가방식으로는 학생의 변화와 역량 증진을 파악하기 어렵기 때문이다. 과정중심평가는 수업 과정에서 평가를 동시에 실시하기 때문에 학생들의 인지적, 정의적, 핵심역량 등 다양한 특성을 파악하고 기록할 수 있다. 둘째, 결과중심의 평가와 대비되는 개념으로, 과정중심평가란 학생의 문제해결과정에 초점을 둔 평가이다. 교수·학습을 통한 도착점에 도달하였을 때 기대되는 모습을 평가의 기준으로 삼아 학습의 결과를 평가하는 것이 아니라 문제를 해결하는 과정에서 나타나는 학생의 인지적, 정의적 능력과 핵심역량 모두 평가의 대상으로 본다는 것이다(유영식, 2017: 21).

역량기반 교육과정을 위한 교육과정-수업-평가의 일관성 확보는 과정중심평가를 통해 실현될 수 있으며, 린트의 도덕교육론에서도 핵심적인 특징들을 찾아 볼 수 있다. 2015 개정 교육과정의 평가 방향과 과정중심평가, 린트의 도덕교육론에서 다음과 같은 공통된 특징을 찾을 수 있다.

[표 IV-4] 역량기반 교육의 평가, 과정중심평가, 린트의 도덕교육론 비교

| 2015 개정 교육과정 평가<br>(역량기반 교육의 평가)      | 과정중심평가                                | 린트의 도덕교육론                                   |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| 결과 도출 과정의 맥락에서 드러나는 역량 평가             | 수업 중 학생의 문제 해결 과정에 대한 관찰을 통해 이루어지는 평가 | KMDD 수업의 진행 과정에서 도덕적 과업을 다루는 학습자의 역량을 평가    |
| 교과의 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화 | 이해중심 교육과정(백워드 설계)을 통한 교육과정-수업-평가의 일체화 | 도덕적 역량 개념을 적용한 MCT의 구성 원리를 바탕으로 설계된 KMDD 수업 |
| 지식, 기능, 태도를 모두 필요로 하는 수행과제를 활용한 역량 평가 | 구체적인 과정중심평가의 방법으로 수행평가의 강조            | KMDD 세션을 활용한 수행평가 계획 수립                     |



먼저 역량기반 교육에서의 평가는 학습자의 역량이 도출되는 과정의 구체적인 맥락을 평가한다. 독립적이고 고립된 상태에서의 평가는 학습자의 온전한 역량을 파악하기 어렵기 때문이다. 이를 위해 2015 개정 교육과정은 수업 활동에서 확인되는 학생의 다양한 역량을 평가해야함을 강조한다. 물론 결과에 대한 평가가 무용하다고 할 수 없으나 새 교육과정이 강조하는 학생 학습 경험의 성장과 학습의 질 향상을 위해서는 학습 후 지식 습득 확인 중심의 일회적 평가에 치우쳐 있던 기존 방식을 개선해야할 필요가 있기 때문에 과정중심평가가 더욱 강조되고 있는 것으로 보인다(임유나, 홍후조, 2017: 40). 과정 중심의 평가는 도전적 과업에 대한 학생의 답변을 보는 것과 더불어, 문제를 해결하는 과정을 함께 고려하는 평가이다. 이를 위한 구체적인 방법으로는 학생들의 활동 상황을 관찰하는 일화 기록법, 체크리스트법, 평정척도법 등이 제시된다(교육부, 2010). 일화 기록법이란 학생의 활동 상황을 자유롭게 수시로 기록하여 평가하는 방법이다. 체크리스트법이란 활동에의 참가 태도, 실천 상황 등을 미리 준비된 리스트에 의거하여 체크하는 방법이다. 평정척도법은 관찰하고자 하는 특성이나 활동을 일정한 척도에 맞추어 평정하는 방법이다. 물론, 과정 중심의 평가가 결코 학생 역량 평가와 동일시 될 수 없다(임유나, 홍후조, 2017: 40). 과정중심평가는 학생의 학습 과정을 통해 평가하는 것이지만, 구체적으로 수행의 과정을 어떻게 평가할 것인가에 대한 방안이 없다면 과정중심평가의 방향이 흐려질 것이기 때문이다. 따라서 역량기반 도덕과 교육의 실현을 위해서는 도덕적 과업을 다루는 학습자의 역량을 평가하는 린트의 도덕교육론과 같은 구체적인 방안이 고려되어야 할 것이다.

도덕적 역량 검사는 수업의 전과 후에 실시되어 학습자의 도덕적 역량을 파악함으로써 수업의 효과성을 검증할 수 있다. 또한 KMDD 세션 과정 전반에 걸쳐 교사에 의한 세밀한 관찰을 통한 학생 평가 및 총평이 이루어진다. 린트의 도덕교육론은 교사가 학생의 수업의 과정을 보다 효과적으로 기록하고 평가할 수 있도록 도덕적 역량 검사지 이외에도

KMDD 세션을 위한 관찰지[표 IV-5]와 KMDD 세션 기록지[표 IV-6]를 제시하고 있다.

[표 IV-5] KMDD 세션을 위한 관찰지(Lind, 2016)

| 관찰자의 이름:  | 학교, 학년:  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
|---|--|----|--|----|--------------------|----|---------------------------------------|----|---------------------------|----|--------------------------------|-----|----------------------------------|----|--------------------------------|----|--------------------------|----|-----------------|----|-----------------------|-----|--------------------------------------|
| 날짜:   | 교사:  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| 보내는 사람:   | 받는 사람:   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| 딜레마 스토리:  |  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| <p>&lt;지시사항&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 한 그룹의(아래의 회색 영역) 관찰을 위해 다음의 측면들 중 하나를 선택하세요.</li> <li>- 당신의 관찰내용을 주어진 부호를 사용해서 5분 간격으로 기록하세요.</li> <li>- 각 관찰마다 한 줄만 사용하세요.</li> </ul> |  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| <input checked="" type="checkbox"/>   | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">부호</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">A0</td> <td>수업에 아무도 관심을 보이지 않음</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A1</td> <td>단지 몇 명만 관심을 보이고, 참여함(대답을 하고, 질문을 하세요)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A2</td> <td>학급 인원 절반 이상이 관심을 보이고, 참여함</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A3</td> <td>모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 몇 명이 참여함</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A3+</td> <td>모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 거의 모두가 참여함</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R0</td> <td>다른 학생들이 말하는 것에 아무도 주의를 기울이지 않음</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R1</td> <td>몇몇 학생들의 말은 경청되지만, 모두는 아님</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R2</td> <td>절반 이상의 학생들이 경청됨</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R3</td> <td>전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청됨</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R3+</td> <td>전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청되고, 다른 학생들에게 인용됨</td> </tr> </tbody> </table> | 부호 |  | A0 | 수업에 아무도 관심을 보이지 않음 | A1 | 단지 몇 명만 관심을 보이고, 참여함(대답을 하고, 질문을 하세요) | A2 | 학급 인원 절반 이상이 관심을 보이고, 참여함 | A3 | 모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 몇 명이 참여함 | A3+ | 모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 거의 모두가 참여함 | R0 | 다른 학생들이 말하는 것에 아무도 주의를 기울이지 않음 | R1 | 몇몇 학생들의 말은 경청되지만, 모두는 아님 | R2 | 절반 이상의 학생들이 경청됨 | R3 | 전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청됨 | R3+ | 전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청되고, 다른 학생들에게 인용됨 |
| 부호  |  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| A0  | 수업에 아무도 관심을 보이지 않음   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| A1  | 단지 몇 명만 관심을 보이고, 참여함(대답을 하고, 질문을 하세요)  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| A2  | 학급 인원 절반 이상이 관심을 보이고, 참여함  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| A3  | 모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 몇 명이 참여함   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| A3+   | 모두 혹은 거의 모두가 관심을 보이고, 거의 모두가 참여함   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| R0  | 다른 학생들이 말하는 것에 아무도 주의를 기울이지 않음   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| R1  | 몇몇 학생들의 말은 경청되지만, 모두는 아님   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| R2  | 절반 이상의 학생들이 경청됨  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| R3  | 전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청됨  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| R3+   | 전체 혹은 거의 전체의 학생들이 경청되고, 다른 학생들에게 인용됨   |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |
| <div style="border: 1px solid black; background-color: #cccccc; padding: 5px;">관찰 그룹 (하나만 표시하세요):</div>   |  |    |  |    |                    |    |                                       |    |                           |    |                                |     |                                  |    |                                |    |                          |    |                 |    |                       |     |                                      |

|   |    |                       |
|---|----|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> 전체 그룹 <input type="checkbox"/> 처음에는 활발하지 않은 참여자들<br><input type="checkbox"/> 찬성 그룹 <input type="checkbox"/> 반대 그룹 <input type="checkbox"/> 기타 (명시하세요): |    |                       |
| 분   | 부호 | 메모 (전체모임 토론으로만 시작하세요) |
| 5   |    |                       |
| 10  |    |                       |
| 15  |    |                       |
| 20  |    |                       |
| 25  |    |                       |
| 30  |    |                       |

[표 IV-6] KMDD 세션 기록지(Lind, 2016)

|  |    |    |  |        |    |    |  |
|--|----|----|--|--------|----|----|--|
| 딜레마 스토리:<br>참여자들의 교육 수준:<br>소속 기관: 주소:<br>선생님 이름: <span style="float: right;">날짜 / 시간:</span><br>특별한 메모: |    |    |  |        |    |    |  |
| 칠판 / 스크린   |    |    |  |        |    |    |  |
| 찬성 투표  | 1. | 2. |  | 반대 투표: | 1. | 2. |  |
| 칠판에 기록된 주장들  |    |    |  |        |    |    |  |
|  |    |    |  |        |    |    |  |
| 참여자들에 의한 질문들:  |    |    |  |        |    |    |  |

|                              |
|------------------------------|
| 참여자들이 무엇을 배웠다고 말했는가?         |
| 어떤 관찰자들이 참여했는가? 동료인가? 외부인인가? |
| 코멘트의 내용은 무엇인가?               |

KMDD의 평가 방식과 교육부에서 제시한 과정중심 평가의 대표적인 방법을 비교한다면, ‘KMDD 세션을 위한 관찰지’는 체크리스트법, ‘KMDD 세션 기록지’는 일화기록법, ‘도덕적 역량 검사지(MCT)’는 평정 척도법에 각각 대응될 수 있다. 이처럼 KMDD는 도덕적 역량 검사(MCT)의 구성 원리를 바탕으로 설계된 수업 방식으로 수업의 과정 속에서 평가가 동시에 이루어질 수 있다. 도덕과의 평가 모습이 교육의 결과를 통해 ‘가시적인’ 도덕적 모습을 체크하는 것이 아니라 도덕적 과업에 부딪혔을 때의 정서 상태, 추론의 기준이 되는 도덕 원리, 자신과 반대되는 입장을 가진 사람과의 의사소통의 모습 등을 지켜볼 수 있다는 점에서 린트의 도덕교육론은 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 과정중심평가를 가능케 한다.

둘째, 역량기반 교육과의 성공적인 평가는 교육 목표와 내용, 방법, 평가의 일관성 확보에 있다. 2015 개정 교육과정 총론 해설서에 따르면, 교육목표를 달성하고 ‘교과 역량’을 함양하기 위해서는 교육내용, 교수·학습, 평가의 일관성이 확보되어야 할 것이며, 이때 교과의 ‘성취기준’이 교과를 통해 학생들이 배워야 할 지식과 기능 및 태도의 총체로서 학년(군)별 학습으로 기대되는 결과가 된다(교육부, 2017: 45-46). 이를 위해 과정중심평가가 실현되기 위해서는 수업을 통해 증진하고자 하는 역량을 성취기준으로 두고, 이를 기준으로 교사에 의한 교육과정 재구성이 요구

된다. 구체적인 교육과정 재구성의 방법으로는 이해중심 교육과정 설계가 고려되고 있다. 이해중심 교육과정은 위긴스와 맥타이(G. Wiggins & J. McTighe)에 의해 제안된 것으로 교육과정 설계를 통해 학생들이 지식을 완전히 습득하고 적용하도록 학습 내용을 정확히 이해하는 데 목적이 있다(Wiggins & McTighe, 1998). 이해에 도달했다는 것은, 학습자가 교과 내용을 통해 습득한 지식을 서로 연관지어 맥락 속에서 의미를 파악하고, 새로운 상황에 유연하고 유창하게 적용시키는 것(김경자, 온정덕, 2014), 즉 역량을 의미한다. 이해중심 교육과정은 평가로부터 교육과정 설계가 이루어진다는 점에서 전통적인 교육과정 개발 모형과 대비하여 백워드(backward) 설계라고도 불린다. 전통적인 교육과정 개발 모형은 교육 목표를 먼저 설정하고, 이를 달성하기 위해 요구되는 학습 경험을 선정하여 수업을 조직한 후, 평가를 설계한다. 즉, 목표선정-학습내용 선정 및 조직-평가 설계의 순서가 일반적인 개발의 진행 순서[forward]라고 했을 때, 이해중심 교육과정은 지식, 기능 태도를 종합한 역량을 목표로 설정한 후, 이를 확인할 수 있는 평가 방법을 설계한 후, 평가를 준거로 학습 경험을 조직하고 선정한다.

과정중심평가를 적용하기 위한 교육과정 설계 방법은 전통적인 교육과정 개발 모형보다는 이해중심 교육과정이 더욱 적합하다. 그 이유는 첫째, 수업 중에 평가를 할 수 있다. 이해중심 교육과정을 위한 백워드 방식의 설계는 학생들의 역량을 확인하기 위해 수행과제를 선정하고 이도전적 과업을 바탕으로 수업내용을 선정하고 조직한다. 교육과정 설계의 전반적인 과정에서 자연스럽게 학습으로서의 평가가 가능해진다. 둘째, 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정에 대한 평가도 가능하다. 역량을 평가하기 위한 수업활동에서 학생들의 문제해결과정, 의사소통 능력, 태도 등 결과가 나오기까지의 과정도 함께 평가하여 과정중심평가를 할 수 있다. 셋째, 수업 안에서 평가와 피드백을 함께 실시하기 때문에 학생의 성장을 돕는 평가를 할 수 있다. 이해중심 교육과정은 수행과제를 통해 성취기준에 도달했는지 여부를 확인한다. 이때 수업 중에 평가가 이

루어지기 때문에 즉각적으로 학생에게 피드백을 줄 수 있으며 이는 학생들의 성장을 위한 평가의 역할을 강조하는 과정중심평가의 실천을 의미한다(유영식, 2017: 54-55).

도덕과 교육과정은 다른 교과 교육과정과 달리 성취 기준을 질문의 형태로 제시하고 있기 때문에 보다 수월하고 정확하게 이해중심 교육과정 설계에 더욱 적합하다(박일수, 2018). 도덕과의 교과 내용은 삶의 맥락에서 성찰의 준거이자 실천으로 이어지는 것을 목표로 하기 때문에 이는 이해중심 교육과정에서 전제하는 ‘수행으로서의 이해’ 개념으로 해석될 수 있다. ‘수행으로서의 이해’의 과정은 지적인 과정을 중심으로 하지만 특정 관점을 가지고 상황을 해석하고, 다른 사람의 입장에서 공감하고, 자기 자신을 성찰하고 반성하는 과정까지도 포함한다(백남정, 온정덕 2016). 특히, 린트가 규정하는 도덕성의 개념인 도덕적 역량이 여러 가지 도덕적 상황에서 도덕적 주체 본인이 가지고 있는 도덕적 원리를 일관되게 적용할 수 있는 능력으로 정의된다는 점에서 수행으로서의 이해를 잘 반영할 수 있다. 역량의 맥락성, 수행성, 총체성, 학습가능성을 고려했을 때, 백워드 설계는 교실 수업에서 역량을 실제로 구현하는 교육과정 설계 모형으로 기능할 수 있다.

린트의 도덕교육론의 구조는 이해중심 교육과정의 백워드 설계와 유사한 방식으로 조직된다. 학습을 통해 학생이 길러야 하는 성취 기준으로서 도덕적 역량의 개념을 먼저 설정한 상태에서, 도덕적 역량의 개념을 바탕으로 그것을 정확히 측정해낼 수 있는 도구인 MCT의 타당도와 신뢰도를 확보하였다. 그리고 MCT의 구성 원리를 바탕으로 학습 경험을 선정하고 조직한 결과, KMDD가 고안된 것이다. 전통적인 교육과정 설계 방식과 이해중심 교육과정의 백워드 설계, 그리고 린트의 도덕교육론의 구조를 그림으로 비교해보면 다음과 같이 표현될 수 있다.

[그림 11] 교육과정 설계와 린트의 도덕교육론 구조 비교



셋째, 2015 개정 교육과정은 지식, 기능, 태도를 모두 필요로 하는 수행과제를 활용한 역량 평가를 강조한다. 이는 과정중심평가의 대표적인 평가 방법인 수행평가를 통해 달성될 수 있다. 역량 중심 교육에서는 지식과 기능의 통합적 활용 및 지식이 활용되는 맥락의 실제성을 강조할 뿐 아니라 인지적 영역과 정의적 영역의 능력 모두를 포함하므로 수행평가가 주로 사용된다(백남진, 온정덕, 2016: 118). 수행평가란 학습자의 인지과정과 수행역량을 평가자가 직접 확인하고 가치를 부여하는 활동이다(김성훈 등, 2010: 247). 수행평가의 일반적인 특징은 질적으로 우수한 교육과정에 기반하고 있다는 것, 평가가 과정 중심적이고 장시간에 걸쳐 이루어진다는 점, 실생활에 가까운 상황을 수행과제로 제시한다는 점이다(온정덕, 2000). 수행평가에서는 인지적인 영역의 능력 뿐 아니라 정의적인 능력의 영역에 대한 평가도 함께 이루어지며, 과제 수행과 관련된 고등 사고기능이나 문제해결력을 다룰 수 있다. 또한 결과 뿐 아니라 결과에 도달하게 된 과정을 평가하여 학습자의 성장을 확인할 수 있다(백남진, 온정덕, 2016: 120).

1999년부터 국가의 정책적 시도로 실시된 수행평가로 인해 도덕과의 평가 방향은 새로운 국면을 맞이했다. 수행평가란 구체적인 상황 하에서 실제 행동의 과정이나 그 결과인 수행을 평가한다는 의미로, 학생들은 수행평가를 통해 그들이 이해한 지식을 표현하고, 기술 등을 다양한 맥

락에서 적용할 기회를 갖게 된다(정창우, 1998). 수행평가는 도덕적 지식만을 단편적으로 측정하던 기존의 평가 관행에서 나아가 도덕적 판단력뿐 아니라 정의적, 행동적 영역을 평가할 수 있는 기반을 마련하였고 그 결과 도덕성과 인격의 총체적 측면을 평가할 수 있는 대안으로 떠올랐기 때문이다(손경원, 정창우: 2013: 219). 7차 교육과정 이후 현재까지 수행평가는 도덕과 평가의 주요한 형식 틀로 적용되고 있으며, 학교 단위에 따라 다양한 수행평가의 방법이 사용되고 있다. 도덕과에서 수행평가에 관한 연구는 7차 교육과정 시행 전후시기에 수행평가의 의미와 유형, 구체적인 도구 개발과 관련한 연구가 집중적으로 이루어져왔다(정창우, 1998; 문종길, 1999; 남궁달화, 2000; 박현숙, 2002; 이경원, 2003). 이후에는 정립된 이론을 바탕으로 도덕과 교육 현장에서 적용되어 다양한 수행평가 방법이 구체화되었고, 2010년 이후에는 수행평가 방법의 다양화와 더불어 그간 도덕과 수행평가의 적용과 효과성에 대한 메타 분석이 이루어지고 있다(손경원, 정창우, 2011; 2013; 정창우, 손경원 2012; 2013; 이인태, 2016). 이처럼 수행평가는 도덕성의 총체적 평가를 위한 적합한 평가 틀로 인정되어왔고, 그 실효성을 높이기 위한 방식으로 개선되어 도덕과 평가의 중요한 방법 중 하나로 자리매김하였다.

역량기반 교육과정의 평가 방향에서도 학생의 도덕성에 대한 총체적인 평가와 이를 위한 수행평가의 중요성은 여전히 유효하다. 학습의 결과만으로 확인할 수 있었던 단순 지식의 습득과 달리, 총체성과 맥락성의 특성을 가지고 있는 역량은 학습의 결과뿐만 아니라 수행의 과정에서 더욱 생생하게 드러나기 때문이다. 특히, 기존의 평가 방식이 단순히 인지 중심의 도덕적 지식과 도덕 판단만을 평가하기 때문에 도덕성의 총체적인 측면을 파악하기에는 한계가 있다는 점에서 역량기반 교육과정에서의 수행평가의 위상은 더욱 증대될 것이다. 수행평가의 실시 방법에는 서술형 검사, 논술형 검사, 구술시험, 포트폴리오, 면접법, 토론 및 발표에 대한 관찰법, 실습법 등이 있다. 수행평가의 다양한 실시 방법을 수행평가의 본질, 즉, 학습자의 인지과정과 수행역량을 평가자가 직접 확인하



고 가치를 부여하는 것을 기준으로 구분하면 다음 [표 IV-7]와 같다.

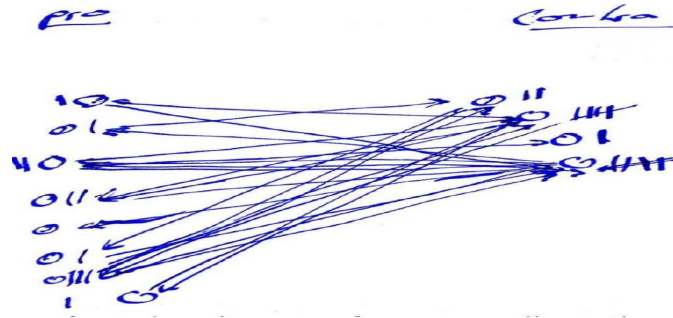
[표 IV-7] 수행평가의 본질을 구현하는 정도에 따른 평가 방법의 분류  
(김성훈 등, 2010: 254, 재구성)

| 수행평가 본질<br>구현 정도 | 낮음 ← → 높음 |     |     |       |     |     |     |     |
|------------------|-----------|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|
|                  | 선다형       | 서술형 | 논술형 | 포트폴리오 | 면접법 | 토론법 | 관찰법 | 실습법 |

KMDD는 학생들에게 숙고의 기회를 주고 자신과 입장이 다른 사람과의 토론의 전 과정을 관찰할 수 있다는 점에서, 수행평가의 본질을 구현하는 정도가 매우 높은 토론법 및 관찰법에 해당한다. 또한 린트의 도덕적 역량 개념은 자신과 반대되는 입장을 가진 타인과의 의사소통 과정을 통해 길러진다는 점에서, 단순히 인지적 측면만 고려함으로써 평가되기 어렵다. KMDD의 과정에서 교사가 적절한 동기 부여를 통해 학생들의 도덕적 정서를 불러일으키고, 도덕적 분위기 속에서 토론에 임하는 과정에서 학생의 도덕적 역량은 더욱 생생히 들어날 수 있다는 점은 역량기반 도덕과의 수행평가에 있어 린트의 도덕교육론을 고려해볼 수 있다. KMDD에 대한 자주 묻는 질문(F&Q)에서 ‘KMDD가 참여자들의 합리성을 강화하고 그들의 감정적이고 정서적인 측면을 축소시키는 것인가’라는 질문에 대해 린트는, 절대 그렇지 않다고 답한다. KMDD는 이 두 측면들의 더 나은 통합을 목표로 하기 때문이다. 도덕적 정서와 도덕적 역량 모두 인간의 행위에 매우 중요하지만, 도덕적 정서가 지나치거나 모자랄 경우 사고 과정과 토론을 방해할 수 있다. 다른 사람에게나 자신에게 있어 폭력은 이처럼 정서를 통제하지 못하는 경우 발생하며, 따라서 KMDD는 학생들에게 자신의 정서를 조절할 수 있는 기회, 즉 감정을 표현하거나 가다듬는 데 도움을 줄 수 있다(Lind, 2016: 157). KMDD는 교사에 의한 관찰과 세부적인 기록을 통해 학생들의 수행을 추적하여 볼 수 있다. 다음은 실제 KMDD를 진행한 교사가 수업을 관찰

한 것을 소시오그램으로 나타낸 것이다.

[그림 12] KMDD 세션 비공식 소시오그램(Lind, 2016: 107)



이 비공식적 소시오그램은, 학생들 사이에 일어나는 상호작용의 양상을 직관적으로 파악할 수 있게 해준다. 이 과정에서 교사는 도덕적 과업에 대해 자신과 입장이 다른 학생들과의 대화 상황에서 학생들의 반응을 살피고, 그들의 도덕적 역량을 발휘하는 순간을 포착해낼 수 있다. 이는 앞서 제시된 관찰지나 기록지(앞의 [표IV-5, 6] 참조)를 함께 활용한다면 수행평가의 효과성을 더욱 높일 수 있을 것이다, 실제로 린트는 KMDD 세션을 한 학기에 1~2회 정도로 편성할 것을 제안한다(Lind, 2016: 155). 너무 잦은 세션 수행은 학생들의 흥미와 집중을 떨어뜨리고, 경험적으로도 추가적인 도덕적 역량의 증가가 낮아졌기 때문이다. 따라서 KMDD를 수업 전반에 사용하기 보다는 한 학기 수행평가의 일부로 편성한다면 더욱 효과적으로 활용될 수 있을 것이다. 이처럼 학생의 도덕성을 총체적으로 파악하기 위한 수행평가의 일환으로 KMDD의 사용을 적극 고려해볼 수 있다.

### 3. 교사 전문성 확보를 통한 역량기반 도덕과 교육과정 실현

#### 1) 교육과정 실천 주체로서 교사 전문성

국가 수준에서 새로운 교육과정을 개발하고 이를 실행하기 위해서는 교사의 역할이 중요하다. 국가 수준의 교육과정이 개발되고, 개정을 거듭하지만 교육과정이 실제로 실행되는 장면은 교사가 결정하기 때문이다. 문서로서의 교육과정, 즉 계획된 교육과정은 교사를 통해 학교 현장에서 전개되고 실현된다. 교사 이외에도 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인은 다양하지만, 교사의 교육과정 이해 정도와 실행 의지는 교육과정 성패를 좌우하는 가장 큰 요인이다(이경진, 2006). 즉, 교사에 의해 교실에서 실행되지 못한 교육과정은 성공한 것이 아니며, 교육의 효과는 교실에서 이루어지는 수업에서 결정되며, 교사들이 수업을 효과적으로 진행했을 때만 의도된 교육과정이 실현될 수 있다(오욱환, 2006).

특히, 교육과정 개정의 목적 달성은 교사의 교육과정 변화에 대한 명확한 이해에 달려있다(교육부, 2017: 56). 핵심역량을 전면에 내세운 2015 개정 교육과정이 등장할지라도, 교사가 과거의 방식으로 교육과정을 해석하고 이를 바탕으로 수업을 설계하고 평가한다면 이는 역량기반 교육과정이 실현되었다고 볼 수 없기 때문이다. 과거 국가 수준에서 학교 교육과정의 세부적인 사항들까지 결정하던 시기에 교사는 단순히 교육과정을 실행하는 역할만을 수행하였다. 이때의 교사 역할은 교육과정상의 내용 요소를 학생들에게 효과적으로 전달하는 것에 집중되었으며, 교사의 역량은 교수 전문성 또는 수업 전문성과 동일시되었다(김혜숙, 2003; 이종재, 2004, 이우태, 2012). 하지만 교육과정에 대한 분권화와 학교 자율성이 확대되는 과정에서 교사의 역할은 단순한 교육과정 실행자 및 교수자로만 한정되지 않으며, 교육과정 구성을 위한 주체자로서의 역

할이 요구된다. 역량기반 교육과정인 2015 개정 교육과정에서 교사는 교과 역량이라는 교육 목표를 기준으로 평가 계획과 이를 바탕으로 한 학습 내용 선정 및 조직을 담당하는 능동적이고 주체적인 역할을 수행하는 교육과정의 실행자이자 개발자인 것이다.

교육과정 실천자이자 개발자로서 교사가 교육 목표 즉, 역량에 대해 이해하고 이를 위한 교수·학습을 설계하고 평가 계획을 수립하는 것은 역량기반 교육과정 실천의 주요한 과제가 되었다. 2015 개정 교육과정 총론 해설(한국교육과정평가원, 2015)에서도 교사의 역할 및 전문성에 대해 반복적으로 강조하고 있다.

이렇게 학교 수준 교육과정을 개발하는 과정에서 교사는 스스로 교육 과정에 대한 역량을 키우며 학교 특유의 교육과정을 창출하는 것이다. 교사에게 이러한 역할이 요구되는 까닭은 각 학교에 적합한 교육이 이루어 지도록 교육과정을 다양화하고 학교 자율성을 강화하고자 함이며, 결국 이를 실현할 수 있는 핵심 주체는 교사이기 때문이다. ... 교사들은 단순히 교육과정 사용자가 아니라 교육과정의 실천가임과 동시에 개발자 및 결정자이므로 이를 위한 교육과정에 대한 전문적 역량을 지속적으로 신장 시킬 필요가 있다(72).

평가자로서 교사는 학생 스스로 자신이 무엇을 어느 정도 이해하고 있는지 파악할 수 있도록 도와주고, 부족한 부분에 대한 정보를 제공하여 학습경험의 성장을 지원하는 데 있다. 따라서 학생들에게 적절하고 유용한 피드백을 제공함으로써 학생이 자신의 학습을 성찰할 수 있도록 도와야 한다(95).

교수·학습에서는 교사가 내용에 대한 이해를 바탕으로 학생의 다양한 특성과 요구를 파악하여 내용을 재구성하고, 학생은 특정 맥락에서 습득한 내용을 새로운 상황에서 적용하고 문제를 해결하는 과정에 참여한다. 평가에서 교사는 학생이 수행을 통해서 자신이 습득한 지식을 적용하고 고차원적 사고 기능을 활용할 수 있도록 한다. 학생은 교사의 평가에 따른 피드백에 기초하여 자신의 학습을 지속적으로 반성하고 향상 시켜 나간다(96).

역량기반 교육과정이 학교 현장에서 성공적으로 실현되기 위한 조건으로 제시되고 있는 역량을 중심으로 한 교육과정 재구성, 진정한 배움이 일어나는 학습자 중심의 수업, 학생의 전인적 성장을 돕는 과정중심 평가를 위해서는 교사의 전문성이 필수적이다. 먼저, 역량기반 교육과정 실현을 위한 교육과정 재구성과 운영의 주체는 교사이다. 교사에 의한 교육과정 재구성의 방법으로 제시된 이해중심 교육과정의 백워드 설계는 교사에 의해 이루어진다. 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위해 교사는 교육 목표로서 도덕성 및 중첩된 인간상에 대한 이해가 필요하다.

린트의 도덕교육론을 고려하였을 때, 역량기반 도덕과 교육과정의 교육 목표는 도덕적 역량의 함양에 둘 수 있다. 교사는 학생으로 하여금 교육 목표 달성, 즉 도덕적 역량 증진시키기 위한 교육 내용으로서 딜레마 스토리를 제작할 수 있어야 한다. 또한 교사는 이를 기반으로 평가 계획, 즉 MCT의 응답 문항을 구성할 수 있어야 하며 KMDD 절차와 유의사항을 숙지하여 교수·학습을 계획하고 조직할 수 있어야 한다. 특히, 린트는 교사들이 자신의 학생들의 특성과 필요에 적합하고 교과 교육과정에 부합하도록 자신의 딜레마 스토리를 개발할 것을 권고한다. [표Ⅳ-8]은 딜레마 이야기 제작 방법의 구체적인 방법을 정리한 것이다. 다음의 딜레마 이야기를 5가지 요소를 통해 분석함으로써 가장 교육적인 도덕적 딜레마의 구성 요소를 파악할 수 있다.

[표 IV-8] 딜레마 이야기 제작 방법(Lind, 2016: 170, 재구성)

| ① 남미의 쇼핑   |  |
|--|--|
| <p>② 남미는 친한 친구와 백화점을 돌아다니며 옷을 구경하고 있다. 남미와 친구는 각각 다른 옷에 관심을 가지고 있다. 남미는 친구가 탈의실에 들어갈 때 손에 블라우스를 가지고 가는 것을 보았다. 그런데, 잠시 뒤 탈의실에서 나온 친구는 남미에게 손짓하면서 자신의 코트 안에 블라우스를 잠깐 보여주고는 재빨리 매장 밖으로 나갔다.</p> <p>③ 친구를 따라 남미도 매장을 빠져나가려고 할 때, 매장 보안요원이 남미를 붙잡았다.</p> | <p>보안요원은 남미에게 앞서 빠져나간 그 사람이 누구지 물었다. 남미는 단지 친구랑 옷을 구경하러 매장에 들어왔던 것뿐인데, 보안요원은 “앞서 나간 여자가 블라우스를 훔쳤어요. 그 사람의 이름을 알려주지 않으면 당신은 절도범죄를 도와준 혐의로 처벌을 받게 될 겁니다”라며 남미를 위협했다.</p> <p>④ 남미는 매우 난감해하며, 망설였다. ⑤ 끝내 남미는 자신의 친구 이름을 말하지 않기로 결심하였다.</p> |
| ① 제목   | 제목은 이야기를 확인하기 위해 필요하다. 교사는 학생들에게 제목을 읽어줄 필요는 없다. 이때 교사는 문제 또는 딜레마 상황에 구체적으로 제시하지 않도록 유의해야한다. 그것은 학생들 각자가 파악해야하기 때문이다.  |
| ② 주인공  | 주인공은 항상 구체적인 이름으로 소개되어야 한다. 그리고 이름은 자주 언급되어야 한다. 주인공을 제외한 인물들은 이름이 아니라 큰범주 또는 역할로만 제시되어야 한다(그/그녀 혹은 ‘친한 친구’, ‘탐정’ 등)   |
| ③ 상황   | 주인공의 상황은 빠른 결정을 요구해야하고, 이 결정은 지연될 수 없다.  |
| ④ 행위   | 주인공의 행위는 그가 딜레마를 겪고 있다는 것을 보여줘야 한다. 그리고 나서야 학생들에게 주인공이 느끼고 있는 딜레마가 무엇인지 물을 수 있다.   |
| ⑤ 결론   | 이야기는 반드시 분명한 결정으로 끝나야 한다. 그리고 나서야 그 결정이 옳았는지 옳지 않았는지에 대해 학생들에게 질문할 수 있다.   |

위 다섯 가지 고려 사항과 더불어 린트는 교사들이 교육적으로 효과가 있는 딜레마 스토리를 직접 제작하기 위해 실제적인 원칙을 체크리스

트 형태로 구체화하여 제안한다. 교사는 다음 11가지 질문에 모두 ‘예’라고 답할 수 있도록 고려하여 딜레마 이야기를 제작할 수 있어야 한다.

- ① 이야기의 분량이 짧은가?(약 1/4 페이지)
- ② 문장은 짧은 구어체로 구성되어 있는가?
- ③ 이야기 속 주인공은 단 한 사람만 등장하는가?
- ④ 여러 인물들 중 주인공이 이름과 함께 가장 먼저 등장했는가?  
(다른 인물들은 성씨 혹은 그/그녀로만 표기되었는가?)
- ⑤ 다른 모든 사람은 보조 역할인가?  
(그들은 ‘선생님, 엄마’와 같이 역할을 나타내는 명사로만 언급되었는가?)
- ⑥ 주인공의 관점으로 이야기가 구성되어 있는가?
- ⑦ 결론은 주인공의 최종적인 결정으로 끝냈는가?
- ⑧ 주인공의 최종 결정은 불가피했는가?  
(주인공의 결정은 시간 압박 속에서 이루어짐)
- ⑨ 주인공의 결정에 반대되는 합리적인 이유들이 있는가?
- ⑩ 딜레마에 대한 기술적 해결책이 불가능한가?
- ⑪ 딜레마 이야기는 청자에게 감정적 호소력을 불러일으킬 수 있는가?

또한 딜레마 이야기는 교사의 의도에 따라 몇 가지 방식으로 변형하여 사용될 수 있다. 먼저, 주인공의 성별이다. 학생들이 특정한 이슈와 관련하여 성 역할에 대한 토론이 자극될 필요가 있을 때 주인공의 성별을 바꿀 수 있다. 둘째, 비행의 심각성이다. 딜레마 이야기 속 흠친 물건의 가치나 주인공의 행동과 관련된 피해의 규모 등은 교사에 의해 변형될 수 있다. 셋째, 주인공의 결정의 방향이다. 몇 차례의 수업을 통해 대부분의 학생들이 주인공의 결정에 대해 한 쪽 입장으로 몰리게 된다면, 주인공의 결정 방향을 수정함으로써 학생들이 논쟁적인 구도를 형성할 수 있도록 한다. 가장 효과적인 논쟁은 주인공이 법과 상식에 반할 때 유발된다. 넷째, 전체 이야기의 배경이다. 이는 학생들의 도덕적 감정의 수준을 최적의 학습 영역 내에 유지할 수 있도록 국가, 직업, 시대, 연령 등을 수정할 수 있다. 이처럼 교사는 도덕적 역량 개념을 중심으로 교과 내용의 재구성한 딜레마 스토리를 제작 및 수정함으로써 학생들의 효

과적으로 학습할 수 있는 기회를 제공해야한다. 역량의 신장은 교사가 단순히 지식을 전달하는 과정이 아니라 학습자가 자신의 경험을 기반으로 하는 활동을 통해, 스스로 구성하는 능동적인 학습의 과정을 통하여 가능하기 때문이다(교육부, 2017: 277).

교사에 의해 설계된 교육과정은 학습자 중심 수업을 통해 구체화 된다. 학습자 중심 수업이란 교수·학습에 있어 학습자가 능동적으로 다양한 학습 맥락에 참여하고 독립적으로 사고하는 과정에서 학습이 이루어지는 것을 의미한다(장경원, 김희정, 2012: 287). 이는 교사에 의해 수업이 잘 계획되고 준비되었을 때 비로소 가능하다. 즉, 학생들이 능동적으로 참여하고, 숙고와 토론이 이루어질 수 있는 환경을 구성하고, 교사가 잘 지도하고 안내할 때 학생들은 역량을 함양할 수 있기 때문이다(장경원, 2011). 학습자중심 수업이 이루어지기 위해서는 교사가 실제적 과제를 제시하고, 촉진자, 조력자의 역할을 수행해야 하며, 보다 구체적으로 교사는 학생들의 대답을 기다려주는 배려심 갖기, 실제 활용할 수 있는 맥락을 반영한 과제 제시하기, 학습자의 모든 의견을 수용하기, 학습과정에서 학습자가 주도성을 가지고 임하도록 촉진하기, 학습과제의 수행에 있어 학습자들의 사고, 경험 및 흥미를 활용하기(길형석, 2001)등의 역할을 수행한다. 특히, 학습자 중심의 수업이 이루어지기 위해서는 교육과정 설계자, 학습의 안내자로서의 교사의 역할 즉, 교사 역량이 가장 중요하다(최미정, 2004; 홍경선, 2007; 장경원, 김희정; 2012). 구체적으로 교사는 학생들이 교육 목표를 달성하고 교과 역량을 함양하기 위해 교육내용, 교수·학습 및 평가를 일관되게 실시할 수 있는 전문성이 필요하다. 이러한 교사의 전문성을 확보하기 위해서는 충분한 교사 교육이 이루어져야 할 것이다.



## 2) 도덕적 역량 교육을 위한 교사 교육의 중요성

도덕교육은 교사들이 어떻게 학생들에게 개인적이고 사회적인 발달을 위한 호의적인 기회들을 제공하는지를 학습할 때에만 성공할 수 있다(Lind, 2016: 147). 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을 위해서는 교사의 전문성이 요구된다. 이를 위해서는 개정 교육과정 적용 및 교육과정에서 사용되고 있는 새로운 이론과 교수학습 방법, 평가 방법에 대한 추가적인 교사 교육이 필요하다. 교사들은 교수·학습에 대한 최신의 이론들의 효과성에 대해 대체로 긍정한다. 프로젝트 학습, 협동학습, 팀 티칭 등 학생 중심 수업을 모두 긍정적으로 평가하지만, 교사들이 자신의 수업에서 실제로 사용하는 교수·학습 방법은 제한적이다(Lind, 2016: 85). 학습자 중심 수업은 교사의 높은 도덕적 역량을 필요로 한다. 따라서 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위해서 교사들의 도덕적 역량을 위한 학습이 선행되어야 한다.

이를 위해 먼저 교사는 자기장학 및 동료장학 등을 통해 자신의 수업에 대한 효과성을 파악하고 수정할 수 있어야 한다. MCT는 교사들에게 자신의 교수법의 효과를 측정하고, 통제할 기회를 제공한다(Lind, 2015). 앞서 학생들의 수행의 과정을 엄밀히 기록하고 평가하기 위한 도구로 제시된 KMDD 세션 관찰지와 기록지는 KMDD 교사들이 자신의 교수법 효과에 대한 피드백을 받는데 사용할 수 있는 추가적인 도구로 활용될 수 있다. 먼저, 관찰지는 딜레마 토론에서의 효과에 대한 체계적인 관찰을 가능하게 한다. 관찰자는 전념해서 모든 사건들을 기록할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 KMDD 참관 교사들을 활용할 수 있고, 수업을 촬영한 이후 반복적으로 확인하면서 작성될 수 있다. 기록지는 KMDD 세션 과정에서 등장하는 학생들의 주장과 근거를 빠짐없이 기록하기 위한 장치이다. 중복되는 것은 밑줄 또는 숫자를 표시함으로써 KMDD 과정에서 중점적으로 다루어지고 있음을 확인해야한다. 기록지를 통해 KMDD

세션 동안 학생들의 도덕적 지향과 도덕적 역량에 관한 정보를 확인할 수 있으며, 교사는 이를 통해 자신의 수업에 대한 객관적인 관찰을 할 수 있다. 관찰지와 기록지는 학생들의 자세와 말투 등을 세세하게 기록하기 때문에 도덕적 과업에 대한 학생들의 반응 양상과, 도덕적 감정, 수업에의 몰입 정도 등을 포착하는 데 큰 도움을 준다. 이와 더불어 교사는 자신의 수업 효과성을 가늠하기 위해 도덕적 분위기 설문지를 활용할 수 있다. 도덕적 분위기에 관한 여러 가지 질문에 대한 학습자들의 응답은 교사 입장에서는 종종 접근하기 어려운 학생들의 도덕적 이상에 대한 통찰력을 제공한다(Lind, 2016: 119). 학생들의 현재 도덕 발달 상태에 대한 교사의 오해는 교수·학습 과정에서 교사-학생 간 상호작용에 장애물이 될 수 있기 때문에 학습자들의 현재 상태에 대해 이해하는 것은 교사의 수업 효과를 높이기 위해 매우 중요한 것이다. 이를 위해 충분한 교사 교육이 요구된다.

한편, 도덕교육은 교사들에게 이중의 도전을 요구한다. 교사는 그들 자신의 도덕적 역량을 증진시켜야만하고, 어떻게 학생들의 도덕적 역량을 증진시킬 수 있는지에 대해 학습해야 하기 때문이다. 효과적인 수업을 위해 교사는 특히, 이론과 방법을 정리하고, 학습자들이 도덕적 감정을 인지하고 말할 수 있는 기회를 제공하고, 학습을 방해하지 않도록 물러나있고, 사람들의 도덕적 감정을 잘 다루어야 한다(Lind, 2016: 139).

효과적인 교사들은 의도하거나 의식하지 않더라도 교사가 가지고 있는 내재적인 권한으로 인해 학생들의 도덕적 역량 발달을 방해할 수 있다는 것을 안다. 교사의 권한은 교사라는 역할 자체에서 발생하는 것이고, 따라서 지시적 언어 사용 뿐만 아니라 표정이나 동작과 같은 비언어적 행동으로도 드러날 수 있기 때문에 학생들의 학습 과정을 방해하지 않도록 더욱 유의해야 한다. 따라서 교사는 KMDD 실행에 필수적인 것으로만 역할을 제한해야 한다. 가령, 시간 계획하기, 딜레마 스토리를 생생하게 전달하기, 수업의 다음 절차를 소개하기, 각 단계에서 적용되는 규칙 안내하기 등이다. 교사의 권위로 인한 학습의 방해를 최소화하기

위해 학습자가 규칙을 어기더라도 자체적으로 규제할 수 있도록 최대한 개입을 하지 않는다.

린트는 그동안의 KMDD 적용 사례를 통해 교사의 개입을 최소화하고 학습자의 숙고와 토론의 기회를 보장하는 것이 가장 효과적인 수업으로 이끌 수 있다고 주장한다(Lind, 2016: 140-143). 낙태와 관련된 딜레마에서 ‘낙태는 살인이므로 더 이상 토론을 진행할 수 없다’고 거부한 두 명의 학생, 피부조직 이식과 관련된 딜레마에서 ‘신체조직 제거는 심각한 죄이므로 타협할 수 없다’고 말한 성직자, 인공수정을 위한 배아 제공과 관련된 딜레마에서 ‘배아를 제공한 소녀는 지옥에 갈 것이다’라고 반복적으로 주장한 어린 무슬림 소녀의 주장에 대해 교사는 강력한 개입의 충동을 느낄 수 있다. 그러나 KMDD의 첫 번째 규칙인 언론의 자유(타인의 주장에 대한 판단 금지)가 지켜지기 위해서는 교사가 기다려야만 한다. 그들은 민주주의의 기본 원리를 지키며 다른 사람의 인격을 모독하지 않는 범위 내에서 자신의 의견을 자유롭게 표현했기 때문이다. 하지만 세 사례 모두 다소간의 시간이 흐른 뒤, 그들과 입장이 다른 학생들이 설득을 하였고 해당 주제에 대한 찬반 토론이 이어질 수 있었다.

자신의 도덕적 역량을 다른 사람들과 함께 실행할 수 있는 능력에 대한 증거는 항상 존재한다(Lind, 2016: 141). 헌법이 보장하는 언론의 자유가 실제 삶에서 관습이나 사회적 분위기에 의해 종종 제한되기도 하며, 학교생활 속에서 학생들은 교사 또는 힘이 센 친구들에 의해 자신의 발언이 제재될 것을 두려워하기도 한다. 실제로 학생들은 KMDD 세션에서 다루어지는 딜레마 상황과 같은 현실에서 존재할 법한 일들에 대한 논쟁을 해본 경험이 거의 없다. 한국교육과정평가원(2016) 조사에 따르면, 토론 학습을 하지 않는 이유로 교사는 ‘학생들이 토론학습에 참여할 만한 능력과 태도가 부족하기 때문에(40.5%)’라고 응답한 비율이 가장 높았으며, 학생들은 ‘토론을 위해 다른 학생들과 마주앉는 것이 부끄럽고 불안하다(54.2%)’고 응답한 비율이 가장 높았다. 즉, 학생들은 논쟁적인 주제에 대해 토론하는 것 자체를 꺼리며, 그 결과 교사들은 학생들이 숙

고와 토론에 대한 기본 소양이 없다고 판단하게 되어 토론 수업을 피하는 경향이 고착화된다는 것이다. KMDD 세션은 토론의 진행을 전적으로 학생에게 위임함으로써 학생들에게 민주주의 사회에서 이론적으로만 여겨지던 언론의 자유를 경험하는 기회를 제공하고, 이를 통해 갈등 상황에 있어 폭력이나 속임수에 의하지 않고 숙고와 토론만으로 문제를 해결할 수 있도록 유도한다.

한편, 린트는 KMDD 세션이 이처럼 효과적으로 구성되기 위해서 교사는 기본적으로 약 120시간의 질 높은 훈련이 필요하다고 밝힌다(Lind, 2016: 147). 강도 높은 연수 과정은 이론에 대한 깊이 있는 이해와 이를 적용하는 방법에 대한 숙달을 포함한다. 이론적 이해란 도덕적 역량 개념에 대한 이론적인 이해, 이를 측정할 수 있는 도구인 MCT의 구성 원리 및 C점수의 계산 과정에 대한 이해, KMDD의 절차 및 단계와 규칙의 의의에 대한 이해가 해당된다. 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위해 교사는 교육 목표이자 평가의 기준인 역량으로서 도덕성에 대한 이해가 필수적이다. 그렇지 않다면, 학생들의 도덕적 지향과 도덕 원리에 대한 선호를 그들이 가진 도덕성의 전부로 오판하고, 보다 높은 차원의 도덕적 지향을 가르칠 수 있기 때문이다. 그리고 도덕적 역량 즉, 교육 목표를 기준으로 평가를 계획하기 위해서는 도덕적 역량 개념으로부터 도출된 MCT의 구성 원리 및 C점수의 산정 방식에 대한 이해도 요구된다. 도덕적 역량을 기준으로 교사는 교육 내용을 재구성하고, 이로부터 성취 기준을 분석하여 필요한 딜레마 스토리를 제작하고 평가를 위한 문항을 개발할 수 있기 때문이다. KMDD의 운영은 전적으로 도덕적 역량의 개념과 MCT의 구성 원리에 의존하고 있기 때문에 교사는 각 절차와 단계의 의미를 파악하고 있어야 한다.

교사 훈련은 단순 이론 이해뿐만 아니라 방법에 대한 숙달도 필요하다. 학습자 중심의 교육 방법은 강의만을 통해서 가르칠 수 없다. 교사 훈련과 훈련 세미나 자체가 교사들에게 숙고의 기회와 자유로운 토론을 위한 기회를 제공할 때에만 민주적인 갈등 해결의 가치가 학습될 수 있

기 때문이다(Lind, 2016: 146). 또한 KMDD 세션 동안 학생들의 도덕적 감정을 잘 다루기 위해서는 단순히 이론을 이해하는 것만으로는 불가능하다. 도덕적 지향은 도덕적 과업을 인식한 순간 학생들에게 순간적으로 촉발되며, 학생들의 도덕적 감정을 언어와 비언어적 표현을 통해 드러내기 때문에 이를 포착하기 위해서는 방법에 대한 훈련이 필요한 것이다. 특히, 효과적인 KMDD 세션을 위해 교사들은 가능한 도덕적 지향에 대한 가르침보다는 학습자들이 자신의 도덕적 감정을 인식하고, 자신의 도덕적 지향에 대한 표현을 외부 권위에 방해받지 않고 스스로 숙고하고 수정할 시간을 주어야 한다. 도덕적 감정은 도덕적 역량이 “잠재적으로 머무르는 장소”이기 때문이다(Lind, 2016: 146). 이때, 결코 교사는 자신이 다른 학생들에 비해 도덕적으로 우월한 것으로 비추어지면 안 된다. 그것은 도덕적 역량을 증진하는 것과는 거리가 멀기 때문이다. 교사들은 감정을 다루는 교육을 철저하게 훈련 받은 적이 거의 없으므로, 이를 위한 교사 교육은 반드시 필요하다.

이와 같이 교사 교육에는 도덕적 역량 개념을 중심으로 재설정된 교육 목표 이해, 해당 단원의 핵심 가치와 도덕적 역량의 내용을 고려한 딜레마 스토리 제작, KMDD와 MCT를 활용한 학습자 중심의 수업과 과정중심평가 설계 등이 포함되어야 한다. 이를 통해 교육과정 실현의 주체인 교사는 역량기반 도덕과 교육과정의 효과적인 실현을 위해 제시되는 조건에 대한 전문성을 획득할 수 있을 것이다.

## V. 결론

2015 개정 교육과정은 핵심역량을 교육과정 전면에 내세운 역량기반 교육과정이다. 역량은 다양하게 해석될 수 있지만 공통적으로 특정 맥락 하에서 성공적인 수행에 필요한 총체적이고 학습 가능한 기능이라는 특징을 지닌다. 학교 교육에서의 역량 개념은 지금까지의 지식 중심 교육 과정에 대한 사회적 요구 및 교육과정에 대한 재해석 과정에서 도입되었다. 학교 교육과정이 학생들에게 필요한 객관적인 지식을 효과적으로 전달하기 위한 교수요목의 역할이었다면, 앞으로는 학생들이 변화하는 지식과 정보를 잘 다룰 수 있는 역량을 갖추는 학습의 과정 그 자체의 역할을 수행해야한다는 것이다. 학교 교육과정에 대해 역량 중심적 접근은 도덕교육에 대한 새로운 패러다임을 요구한다.

지금까지의 도덕성 논의는 콜버그의 인지 혁명을 기점으로 한 차례의 패러다임 변화가 있었다. 콜버그는 도덕성에 대한 정신분석학, 행동주의, 도덕 사회화론의 접근의 한계를 극복하며, 피아제의 인지발달론을 비판적으로 수용하였다. 즉, 도덕성의 핵심은 행동 그 자체가 아니라 행동이 일어나기까지의 과정 속에서 사용한 추론과 판단에 있다는 것이다. 콜버그의 도덕심리학이 혁명적이었던 것만큼 그의 이론은 다양한 비판에 직면하게 된다. 비판들의 핵심은 도덕성이 발현되기까지 다양한 요소들이 관여하고 복잡한 과정을 간과하고 단지 인지만을 강조했다는 것이다. 그로 인해 도덕성의 다른 구성 요소인 정서와 행동이 부수적인 것으로 다뤄졌다. 이러한 비판은 추론에 입각한 도덕 판단이 실제 도덕적 행동을 추동하지 못한다는 도덕성 및 도덕교육에 대한 근본적인 물음으로 이어진다.

‘도덕성을 함양하기 위해 어떻게 가르칠 것인가?’라는 문제의식에서 시작된 린트의 도덕 발달 및 도덕교육에 대한 이론은 학교 교육의 역량 중심적 접근과 도덕심리학의 전개 과정의 교차점에서 역량기반 도덕과

교육과정 실현을 위한 풍부한 시사점을 제공해준다. 린트는 도덕성을 도덕적 행위에서 드러나는 두 가지 측면, 즉 도덕적 지향과 도덕적 역량으로 분석한다. 도덕적 지향은 정서적 측면의 선(善)에 대한 열망이며, 도덕적 역량은 인지적 차원에서 자신이 추구하는 도덕적 선(善)을 구현해낼 수 있는 능력이다. 지금까지의 도덕성 측정과 도덕교육은 도덕적 지향에 초점이 맞추어져 있었다. 그러나 대부분의 사람들은 일정 수준 이상의 도덕적 지향은 이미 가지고 있으며, 사람들 사이의 차이가 미미하다. 또한 자신의 도덕적 지향은 더 높고 고상한 것으로 가장하여 나타낼 수 있으며, 심지어 의식적 차원에서는 본인 스스로도 혼동을 할 수 있다.

한편, 도덕적 역량은 민주주의적 지향 속에서 규정된다. 특히, 다원주의 사회에서 대부분의 도덕적 문제들은 도덕적 지향의 부재라기보다는 서로 다른 도덕적 지향들 속에서 숙고와 토론이 아닌 폭력과 속임수, 권력 남용을 통해 문제에 접근하기 때문에 발생한다. 따라서 도덕교육은 학생들이 자신의 내적 도덕 원리를 바탕으로 숙고와 토론을 통해 문제와 갈등을 해결하는 능력인 도덕적 역량에 주목할 필요가 있다.

린트는 도덕적 역량을 측정할 수 있는 타당도와 신뢰도를 갖춘 도구인 도덕적 역량 검사(MCT)와 도덕적 역량을 함양할 수 있는 교수·학습 방법인 콘스탄츠 방식 딜레마 토론(KMDD) 수업을 통해 도덕교육론을 구조화 한다. 기존의 도덕성 측정 도구의 한계를 극복하기 위해 린트는 측정의 대상인 도덕적 역량의 내용과 형식으로부터 측정 도구의 원리를 도출해낸다. 구체적으로는 도덕성의 분리불가능성, 적절한 도덕적 과업의 설정, 가장(假裝)불가능성, 변화에 대한 민감성, 내재적 도덕원리에 대한 고려, 계열성을 확보하기 위한 준-단일성, 딜레마에 대한 찬-반 주장의 동등성이 고려되고 있다. KMDD는 MCT의 구성 원리를 바탕으로 고안된 수업 방식이다. 따라서 KMDD의 운영상의 원칙이나 절차 및 규칙은 도덕적 역량의 내용과 형식을 충실히 따르고 있다. MCT는 독일을 포함한 39개 국가에서 타당도 검토를 마친 후 활발하게 사용되고 있으며, KMDD는 전문성을 유지하기 위해 9개의 국가에서 공인 자격으로 관리

되고 있다.

린트의 도덕교육론은 역량기반 도덕과 교육과정에 적용해볼 여지가 있다. 먼저, 린트의 도덕성 규정과 교육과정상 역량 개념의 유사성이다. 역량에 대해서 학자마다 관심 영역에 따라 다양한 정의가 존재하나 공통적으로 총체성, 맥락성, 수행성, 학습 가능성이라는 공통된 특징을 지닌다. 도덕성에 대한 린트의 접근 방식 역시 역량의 네 가지 속성과 공통점을 지니고 있다. 그리고 린트의 도덕교육론의 구조와 역량기반 교육과정의 실천적 조건으로 제시되는 ①이해중심 교육과정의 백워드 설계, 즉 역량을 중심에 둔 교육과정 재구성, ②학습자 중심의 수업, ③과정 중심의 평가는 린트의 도덕교육론의 구조와 유사성을 지닌다. 구체적으로는 ①도덕적 역량을 중심으로 평가 도구를 고안하고, 이를 바탕으로 교수·학습을 설계한다는 점, ②도덕적 역량을 위한 교수·학습 방법인 KMDD는 학습자가 중심이 되어 교사의 최소한의 개입으로 진행된다는 점, ③MCT 및 KMDD 세션을 위한 관찰지와 기록지 등의 도구를 함께 활용한다면 KMDD 수업의 과정에서 동시에 평가가 이루어질 수 있다는 점이다.

린트의 도덕교육론이 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 교육 목표 설정, 교육과정-수업-평가 일체화의 실천, 교사 전문성 함양의 지점에서 시사점을 지닌다. 첫째, 도덕과의 중심 교과 역량으로서 도덕적 역량을 설정할 수 있다. 현재 도덕과에서는 6개의 교과 역량을 제시하고 있으나 덕목과 역량 간의 관계 설정의 부족, 각 역량의 구체적인 의미의 모호성과 중복, 이를 위한 교수·학습 전략에 대한 설명 부족 등의 한계로 인해 실제 교육 현장에서 역량 중심의 도덕교육을 제대로 구현하기 어렵다. 린트의 도덕적 역량 개념은 현행 도덕과 교육과정의 6개의 교과 역량과 밀접한 관계를 맺고 있다. 도덕적 역량을 도덕과의 중심 역량으로 설정함으로써 교육 목표 및 내용, 교수·학습 방법 및 평가에 이르기까지 일관성을 유지하며 효과성 높은 교육과정 설계가 이루어질 수 있을 것이다. 나아가 도덕과의 중첩된 인간상은 도덕적 인간과 정의로운 시민



의 중첩지대인 시민적 인성 함양을 통해 달성할 수 있다. 린트의 도덕적 역량 개념은 개인적 차원에서는 숙고와 관련된 도덕적 역량으로 지칭되지만, 사회-의사소통적 차원에서는 타인과의 토론 능력을 포함하는 민주적 역량으로 지칭되고 있다. 시민적 인성의 함양이 시민적 역량 교육을 통해 달성될 수 있다고 했을 때, 린트의 도덕적·민주적 역량을 위한 교육론은 구체적인 시민적 인성 교육 방법으로 고려될 수 있다.

둘째, 린트의 도덕교육론을 활용한 교육과정-수업-평가 일체화는 도덕과의 고질적인 문제로 지적되는 교수·학습 및 평가의 방향을 개선할 수 있는 구체적인 방안 즉, 과정중심평가 방법을 제시해준다. 효과적인 도덕과 평가는 정확한 도덕성 측정을 기초로 해야 하며 도덕과 평가의 결과는 학생의 도덕적 성장을 위한 피드백 자료로 활용할 수 있어야 하고 학생의 온전한 도덕성을 평가하기 위해서는 통합적이고 총체적인 평가를 실시해야한다. 도덕교육론을 구성하는 MCT 및 KMDD 보조도구로 제시되는 관찰지와 세션 기록지 등을 적극 활용하여 과정중심평가를 실현함으로써 도덕과 교수·학습 및 평가를 개선할 수 있다. 특히, 도덕적 역량 증진을 위해 제시된 교수·학습 방법인 KMDD는 수업의 방법이자 동시에 평가의 도구이다. KMDD의 하위 목표와 진행 절차, 교사의 역할 및 유의사항은 도덕적 역량의 특징과 MCT의 구성 원리를 충실히 반영하고 있기 때문이다. 그리고 이러한 노력은 역량기반 교육과정의 성공적인 실현을 위해 제시되고 있는 교육과정-수업-평가 일체화의 구체적인 방법인 과정중심평가로 실현될 수 있을 것이다.

셋째, 교사는 교육과정의 실행 주체이자 문서상의 교육과정을 교실 현장에서 구현하는 주체이다. 역량기반 교육과정은 특히 교사의 전문성을 강조하고 있다. 이와 같은 맥락에서 린트는 학생들의 도덕적 역량을 증진시키기 위해서는 먼저 교사의 도덕적 역량이 필요하며, 이를 위해 약 연간 120시간의 교사 연수가 확보되어야 한다고 역설한다. 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위해서 도덕과 교사 전문성 함양이 필요하며, 구체적으로 자기장학 및 동료 장학 방법이 있다. 또한 교사 교육은 도덕적

역량 교육을 위해 MCT의 구성 원리와 C점수 계산 방법, 적절한 딜레마 스토리를 제작하기 위한 이론적인 연수뿐만 아니라 학생들의 도덕적 감정을 다루는 것, 학생들의 토론 과정을 관찰하는 것 등 반복과 숙달을 위한 훈련 또한 포함되어야 한다. 즉, 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 교사가 갖추어야 할 전문성의 내용 및 교사 교육의 목표와 방법에 린트의 도덕교육론이 활용될 수 있다.

본 연구는 다음과 같은 연구의 한계를 갖는다. 첫째, 도덕과의 중심 교과 역량으로서 도덕적 역량에 대한 활용 가능성을 제안하였지만, 구체적인 도덕과의 기존 6가지 교과 역량과 도덕적 역량 개념 사이의 위계 및 구조를 정확히 설정하지 못한 점이다. 이는 현행 교육과정에서 제시되고 있는 6가지 교과 역량 자체의 정확한 개념 설명 부족, 역량 간 의미 중복 문제, 능력, 성향, 의식 등 용어상의 통일 문제, 총론상의 핵심역량과 교과 역량 사이의 관계 등 교과 역량 자체에 대한 충분한 논의와 함께 이루어져야 할 것이다. 이를 바탕으로 린트의 도덕적 역량 개념을 활용한다면 교육과정상의 역량 개념을 충실히 반영하면서도 기존의 도덕과 교육이 추구하는 방향에 부합하는 세부 교과 역량이 재구조화될 수 있을 것이다. 둘째, 도덕적 역량 검사(MCT)를 여러 관점에서 분석하고, 역량기반 도덕과 교육과정을 위한 시사점을 도출하였으나, 실제 MCT를 활용한 실증적인 데이터를 제공하진 못했다. 특히, 본 연구에서 지적했던 MJJ와 DIT와의 차이점, MCT를 활용한 실제 수업 장면에서의 과정중심 평가 적용과 관련하여 추가적인 실증 연구를 통해 MCT의 특성 및 효과에 대한 보다 객관적인 근거를 마련할 필요가 있을 것으로 보인다. 셋째, 본 연구에서 KMDD를 활용한 도덕과 역량기반 교육과정 설계 방안을 제시했음에도 이를 통한 수업 효과성 검증을 실시하지 못했다는 점이다. 여타의 도덕과 수업이 단순 만족도 조사를 통해 효과성을 검증하는 것에 비해 KMDD는 도덕적 역량 검사(MCT)의 구성 원리에 기반을 둔 교수·학습 방법이라는 장점을 가지고 있다. 그러나 본 연구는 역량기반 도덕과 교육과정 실현을 위한 이론 연구에 초점을 맞추었다. 실험 대조군 확

보 및 사전-사후 조사를 위한 시수 확보 등 연구 환경을 조성하여 추후 연구를 통해 효과성 검증을 하여 보완되어야 할 것이다.

우리 사회에서 발생하고 있는 각종 범죄, 여러 대상에 대한 혐오, 민주주의의 위기 등 도덕적 문제 사태가 끊어지게 될 때면 동시에 학교 도덕교육의 역할에 대한 지적이 뒤따른다. 우리가 처한 다양한 문제와 갈등의 상황들의 원인이 가르칠 수 있는 것으로서의 도덕성에 있다면 학교는 반드시 학생에게 그것을 가르쳐야 할 것이다. 단순 지식 전달 교육의 문제점과 한계를 지적하며 등장한 역량기반 교육과정은 학교 교육을 통해 학생들의 실제적인 문제 해결 능력을 길러주는 것을 목표로 한다. 교육이 학생들의 질적 변화를 위한 계획된 활동이라고 할 때, 도덕교육을 통해 학생들은 자신이 처한 도덕적 문제 상황에서 적절히 대처할 수 있는 능력을 갖추어야 할 것이다. 다윈주의 민주 사회에서 학생들은 도덕적 지향의 부재보다는 다른 사람들과 공존의 방식을 배우지 못했기 때문이라는 린트의 지적은 현재 한국의 도덕교육에 통찰을 제공한다. 자신이 가진 도덕적 지향을 바탕으로 숙고하여 자신과 입장이 다른 타인과 대화를 할 수 있을 때 비로소 문제 해결의 시작이 될 것이기 때문이다.

나아가 린트의 도덕교육론은 2015 개정 교육과정이라는 문서로 제시된 역량기반 도덕과 교육과정을 학교 현장에서 교사가 효과적으로 실현하기 위한 일관적인 이론적 틀을 제공할 수 있다. 교육의 목표이자 내용으로서 도덕적 역량 개념과 이를 위한 교수·학습 방법 및 평가의 방법으로 KMDD와 MCT를 활용할 수 있기 때문이다. 이를 통해 교사는 도덕적 역량을 중심으로 교육과정을 재구성하고, 진정한 배움이 일어나는 학습자 참여 중심의 수업을 설계하고, 학생의 전인적 성장을 돕는 과정중심평가를 교실 현장에서 효과적으로 실행함으로써 교육과정-수업-평가의 일체화를 확보하고 학생들의 실질적인 도덕적 역량을 증진시킬 수 있을 것이다. 본 연구가 이론적으로는 역량기반 도덕과 교육과정에 기여할 수 있길 바라며, 실천적으로는 학교 현장의 도덕과 교사들을 위한 구체적인 수업 설계에 도움이 되길 기대한다.

## 참 고 문 헌

### 1. 국내문헌

#### 1) 단행본

- 경기도교육청(2016), 『2016 교육과정-수업-평가의 행복한 만남』, 경기: 경기도교육청, 교육과정정책과 제2016-4호.
- 경기도교육연구원(2016), 『학교현장의 ‘교육과정, 수업, 평가(기록)’ 일체화 수준 진단 문항 개발』, 경기: 경기도교육연구원, 정책진단 2016-14.
- 교육부(2010), 『창의력 계발 및 인성 함양을 위한 수행평가 활성화 방안 연구』, 연구보고 CRE 2010-16.
- \_\_\_\_\_(2015a), 『초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부 고시 제 2015-80호[별책 1].
- \_\_\_\_\_(2015b), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호[별책 6].
- \_\_\_\_\_(2017), 『2015 개정 교육과정 총론 해설서』, 11-1342000-0002226-01.
- 김성훈 등(2010), 『예비교사를 위한 교육 평가』, 학지사: 서울.
- 남궁달화(1995), 『콜버그의 도덕교육론』, 서울: 철학과현실.
- 문용린(2011), 『한국인의 도덕성 발달 진단』, 파주: 집문당.
- 박병기, 추병완(1996), 『윤리학과 도덕교육1』, 고양: 인간사랑.
- 박찬구(2006), 『개념과 주제로 본 우리들의 윤리학』, 서울: 서광사.
- 백남진, 온정덕(2016), 『역량기반 교육과정의 이해와 설계』, 서울: 교육아카데미.
- 서강식(2001), 『도덕과 교육론』, 서울: 양서원.
- 성태제(2002), 『현대 교육 평가』, 서울: 학지사.
- 유병열(2004), 『도덕교육론』, 서울: 양서원.
- 유영식(2017), 『과정중심평가』, 서울: 즐거운학교 테크빌교육.
- 이원봉, 박균열(2012), 『도덕판단력 측정』, 파주: 한국학술정보.
- 장택수(2004), 『교육연구의 이론과 실제』, 서울: 형설.
- 정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_(2007), 『도덕과 교수·학습 방법 및 평가』, 고양: 인간사랑.
- \_\_\_\_\_(2013), 『도덕교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
- 최호성, 박창언, 최병욱(2012), 『교육과정: 이론과 실천』, 파주: 교육과학사.
- 황정규(2002), 『학교학습과 교육평가』, 서울: 교육과학사.
- 한국교육과정평가원(2015), 『2015개정 교육과정 총론(중,고) 해설서 개발 연구』, 연구보고 CRC 2015-28.

## 2) 논문

- 고미숙(2017), 「도덕교육에서 정 윤리와 정의 윤리의 통합」, 『교육문제연구』, 30(1), 1-34.
- 구교은(2015), 「역량기반 교육과정에 대한 초등학교 교사의 인식」, 『초등교육학연구』, 22(1), 1-23.
- 권혁환(2011), 「초등 도덕과 교육목표의 본질 실현을 위한 도덕과 평가 방안 연구」, 『교육논총』, 48(2), 183-197.
- 길병휘(2012), 「도덕과 교육의 정체성에 대한 비판적 검토」, 『초등도덕교육』, 40, 1-42.
- 길형석(2001), 「학습자중심 교육에서의 교수원리」, 『학습자중심교과교육연구』, 1, 2-30.
- 김광민(2009), 「역량기반(Competency-based) 교육의 매력과 한계」, 『도덕교육연구』, 20(2), 171-197.
- 김국현(2009), 「도덕과 논술의 교수·학습 방법과 평가 방안」, 『교육과정평가연구』, 12(2), 99-123.
- \_\_\_\_\_ (2011), 「도덕과 평가 영역 및 평가 내용 요소 개선 방안」, 『윤리연구』, 1(81), 207-237.
- \_\_\_\_\_ (2017), 「도덕과 교육과정상의 윤리적 역량 재구조화」, 『윤리연구』, 114, 89-116.
- 김문숙(2009), 「독일 역량기반 교육과정의 개혁과 시사점」, 『한국교육』, 36(4), 5-28.
- 김하연(2015), 「국가 교육과정 정책의 최근 동향과 도덕교육적 함의」, 『도덕윤리과교육』, 47, 163-188.
- 김향인(2000), 「도덕판단력 측정에 대한 고찰」, 『도덕윤리과교육』, 12, 227-242.
- 김혜숙(2003), 「교원 ‘전문성’과 ‘질’의 개념 및 개선전략 탐색」, 『한국교육학회』, 41(2), 93-114.
- 남궁달화(2000), 「도덕과 수행평가의 내용과 기준」, 『도덕교육학연구』, 1, 1-22.
- 노희정(2009), 「2007 개정교육과정에 따른 초등학교의 도덕과 평가 방안」, 『도덕교육연구』, 31, 313-336.

- 문종길(1999), 「중학교 도덕 교과 수행 평가 정착을 위한 모형 연구」, 『도덕 윤리과교육』, 11, 45-56.
- 박균열(2006), 「도덕 판단력 측정도구 MJT의 특징과 활용법」, 『도덕윤리과 교육』, 23, 125-162.
- \_\_\_\_\_ (2014), 「도덕적 판단력 도구 MJT의 한국적 표준화 연구」, 『윤리연구』, 94, 249-275.
- \_\_\_\_\_ (2017), 「도덕적 역량 검사도구(MCT)의 구성원리를 활용한 통일·안보의 식측정도구 개발 기초 연구」, 『국방연구』, 60(3), 67-92.
- 박민정(2009), 「역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점분석:내재된 가능성과 딜레마를 중심으로」, 『교육과정연구』, 27(4), 71-94.
- 박일수(2018), 「백워드 설계 모형을 활용한 이해중심 도덕과 단원 설계」, 『학습자중심교과교육연구』, 18(9), 863-885.
- 박현숙(2002), 「ICT활용 도덕과 수행평가 방안 연구」, 『도덕윤리과교육』, 14, 283-296.
- 백남진, 온정덕(2014), 「역량기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미」, 『교육과정연구』, 32(4), 17-46.
- 서강식(2014), 「도덕과 프로젝트 교수-학습을 중심으로 한 도덕과 평가 방안 실천 연구」, 『도덕윤리과교육』, 43, 99-118.
- 소경희, 강지영, 한지희(2013), 「교과교육과정 개발을 위한 역량 모델의 가능성 탐색 - 영국, 독일, 캐나다 교육과정 고찰을 중심으로-」, 『비교교육연구』, 23(3), 153-175.
- 소경희(2006), 「학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색」, 『교육과정연구』, 24(3), 39-59.
- \_\_\_\_\_ (2007), 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(Competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』, 32(4), 17-46.
- \_\_\_\_\_ (2009), 「역량기반 교육과정의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색」, 『교육과정연구』, 27(1), 1-20.
- \_\_\_\_\_ (2012), 「역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 “과정-탐구” 모형 활용의 가능성과 의미 탐색」, 『교육과정연구』, 30(1), 59-79.
- 손경원, 정창우(2011), 「수행평가 적용의 타당도에 대한 도덕과 중등교사의 인식 분석」, 『윤리연구』, 1(83), 163-193.
- \_\_\_\_\_ (2013), 「도덕과 수행평가의 실행에 영향을 미치는 요인」, 『윤

- 리교육연구』, 30, 1-30.
- 손경원(2015), 「도덕 심리학 연구의 최근 동향과 도덕과 핵심역량 개발」, 『윤리교육연구』, 37, 105-138.
- 손민호(2006), 「실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!」, 『교육과정연구』, 24(4), 1-25.
- \_\_\_\_\_(2011), 「역량중심교육과정의 가능성과 한계 - 역량 개념을 중심으로」, 『교육실천연구』, 10(1), 101-121.
- 신희정(2016), 「핵심역량을 함양하는 도덕수업 연구」, 『윤리교육연구』, 42, 149-175.
- 오욱환(2006), 「수업장면에서의 교사에 대한 가치부가적 유형화」, 『교육학연구』, 44(4), 57-84.
- 온정덕(2000), 「초등사회과 수행평가과제의 적합성 분석」, 이화여자대학교 초등교육학과 석사 논문.
- 유병열(2014), 「초등 교과교육 도덕교육의 핵심역량으로서의 수행적·도덕적 인격에 관한 연구」, 『한국초등교육』, 25(1), 165-188.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007), 「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」, 『교육학연구』, 45(3), 233-260.
- 윤현진(2008), 「미래 한국인에 필요한 역량과 도덕·윤리 교육」, 『윤리연구』, 68, 253-272.
- 이경원(2003), 「도덕과 수행평가에 관한 탐색」, 『윤리연구』, 53, 1-27.
- 이경진(2006), 「교사의 교육과정에 대한 이해가 교육과정 실행에 미치는 영향에 관한 사례 연구」, 『교육과정평가연구』, 9(2), 1-27.
- 이명준(2014), 「도덕적 핵심역량으로 본 도덕과 교육과정의 시대적 특성과 미래」, 『도덕윤리과교육』, 44, 145-189.
- 이영문(2015), 「소크라테스의 도덕교육론 정립을 위한 기초 연구」, 『도덕윤리교육연구』, 27(1), 163-187.
- 이우태(2012), 「교사전문성 측정도구 개발 연구」, 동아대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이원봉(2010), 「KDIT의 P-지수와 MJT의 C-지수 비교를 통한 한국 청소년의 도덕판단력 실증 연구」, 박사학위논문, 경상대학교 대학원.
- 이인태(2016), 「도덕과 수행평가로서 액션러닝의 활용방안」, 『교육과정평가연구』, 19(3), 157-181.

- \_\_\_\_\_ (2017), 「도덕과 교육의 교과 역량인 자기 존중 및 관리 능력에 대한 연구」, 『윤리연구』, 115, 285-316.
- 이재호(2009), 「2007 개정 교육과정에 기초한 초등학교 도덕과 평가 방안 모색」, 『초등도덕교육』, 30, 252-274.
- 이주연, 이근호, 이병천, 가은아(2017), 「역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석 : 교육과정 연구학교를 중심으로」, 『교육과정평가연구』, 20(1), 1-30.
- 이종재(2004), 「교원정책 혁신 방안 연구 자료집 : 교원인사제도를 중심으로」, 『한국교육개발연구원』, CR 2004-25, 237-244.
- 이지혜, 문용린(2011), 「도덕성 발달 연구를 위한 역량중심 접근의 개념화」, 『인간발달연구』, 18(2), 227-254.
- 이지혜(2012), 「도덕귀감자의 도덕역량에 대한 연구」, 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 이철주(2018), 「소크라테스의 도덕심리학 탐구 - “메논”과 “프로타고라스”를 중심으로」, 『초등도덕교육』, 59, 107-135.
- 임유나, 홍후조(2017), 「역량기반 교육을 위한 교육과정 개선 과제: 평가 측면을 중심으로」, 『교육학연구』, 55(3), 33-61
- 장경원, 김희정(2012), 「학습자중심교육을 위한 교사역량요소 도출 및 예비교사와 현직교사의 인식 비교」, 『학습자중심교과교육연구』, 12, 285-310.
- 장경원(2011), 「학습자 중심 교육에서 ‘블랭크 차트’의 활용전략에 대한 연구」, 『교육방법연구』, 33(2), 299-321.
- 정창우(1998), 「도덕과 수행평가의 원리와 실제」, 『도덕윤리과교육』, 9, 448-464.
- 정창우, 손경원(2012), 「도덕과 수행평가의 실행 진단 검사도구 개발과 타당화 연구」, 『윤리교육연구』, 27, 105-134.
- \_\_\_\_\_ (2013), 「중등 도덕과 수행평가의 실태와 교육적 효과분석」, 『윤리연구』, 1(91), 217-259.
- 정희영, 정운(2015), 「핵심역량 관련 교육에 대한 연구동향 - 학교교육을 중심으로-」, 『한국교원교육연구』, 32(3), 357-386.
- 차승한, 이슬비, 오은석, 정중삼, 김혜진, 윤영돈(2016), 「2015 개정 중학교 도덕과의 기능 구현을 위한 교수·학습 방법 및 평가 방향」, 『도덕윤리과교육』, 52, 275-301.



- 최미정(2004), 「학습자중심 수업설계에 대한 의미 탐색」, 『학습자중심교과교육연구』, 4, 93-114.
- 최신일(2013), 「참 평가로서의 도덕과 평가」, 『초등도덕교육』, 41, 315-342.
- 추병완(2003), 「나딩스의 도덕교육론」, 『교육연구』, 21, 99-124.
- 추병완(2005), 「인터넷 시대의 민주시민교육의 과제」, 『초등도덕교육』, 20, 81-109.
- 황인표(2008), 「도덕성 함양을 위한 중·고등학교 교육과정 편성과 운영」, 『도덕윤리과교육』, 27, 25-54.
- 허윤희(2017), 「담론윤리의 도덕과 교육에의 함의와 적용 방안」, 『도덕윤리과교육』, 55, 51-77.
- 한혜정, 김기철, 이주연, 장경숙(2018), 「역량기반 교육과정에 대한 국내 선행연구의 이론적 논의 분석 및 쟁점 탐색」, 『교육과정평가연구』, 21(3), 1-24.
- 홍경선(2007), 「학습자중심사회에서의 수업평가 모델 개발 연구」, 『학습자중심교과교육연구』, 7, 401-426.
- 홍원표, 박은희(2014), 「역량기반 교육과정의 국내 사례 분석: 두 교사의 수업변화를 중심으로」, 『교육과정연구』, 32(2), 163-186.
- 홍원표, 이광우(2012), 「핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안: 문서상의 변화를 중심으로」, 『교육과정평가연구』, 15(2), 1-23.

### 3) 기타

- 교육부(2014), 「2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항[시안]」(‘14. 09. 24).
- \_\_\_\_\_(2015c), 「2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표 보도자료」(‘15. 09. 23).
- \_\_\_\_\_(2016), 「2015개정 교육과정 질의·응답 자료」(‘16. 01).
- 김항인(2015), 「인성교육과 도덕딜레마 토론」, 한국초등도덕교육학회 학술대회, 2015. 81-86.
- 서울시교육청(2018), 『2018 주요업무계획』, 2018. 1.3. 보도자료.
- 석자춘, 정창우(2017), 「게오르그 린트(Georg Lind)의 도덕적 역량 및 측정 방법」, 한국도덕윤리교육학회 연차학술대회, 2017.8.9. 393-421.
- 정창우(2017), 「인성교육과 시민교육의 관계 정립 및 실천 방향 모색」, 한국도덕윤리교육학회 추계학술대회, 2017. 11, 5-25.
- 한국교육과정평가원(2016), 「왜 지금, 토론·협력 학습에 주목해야하는가?」, 『KICE 통』, 2017 Vol. 1.

## 2. 국외문헌

### 1) 단행본

- Brookfield, S. D. (2005), Discussion as a Way of Teaching : Toold and Techniques for Democratic Classrooms, San Francisco : Jossey-Bass, 전남대학교 교육발전연구원 역(2008) 『토론 : 수업을 위한 도구와 기법』, 서울 : 학이당.
- Colby, A. & Kohlberg, L, et al.(1987), The measurement of moral judgment, vol. I. Newyork : John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1964). Democracy and Education, Newyork : The Macmillan Company, 이홍우 역(1987), 『민주주의와 교육』, 경기 : 교육과학사.
- Dewey, J. 조용기 역(2011), 『교육의 도덕적 원리』, 대구 : 교우사.
- Habermas, J. 이진우 역(1997), 『담론윤리의 해명』, 서울 : 문예출판사.
- \_\_\_\_\_. 황태연 역(1997), 『도덕의식과 소통적 행위』, 서울 : 나남출판.
- \_\_\_\_\_. 장춘익 역(2006), 『의사소통 행위이론 I』, 서울 : 나남출판.
- Hart, C. (1998), Doing a literature review, London : Sage Publications.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928), Studies in the nature of character vol. I, Sutdies in deceit, New York : Macmillan.
- Hemmerling, K. (2014), Morality behind bars - An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation, Frankfrut: Peter Lang.
- Hersh, R. H., Miller, J. P. & Fielding, G. D. 강두호 역(2013), 『도덕교육의 6가지 모형』, 서울 : 역락.
- Hopkins, K. D., Stanley, J. C., & Hopkins, B. R. (1990), Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Boston: Allyn & Bacon.
- Kohlberg, L. 김민남, 김봉소, 진미숙 역(2000), 『도덕발달의 철학』, 서울 : 교육과학사.
- \_\_\_\_\_. 김민남, 진미숙 역(2001), 『도덕발달의 심리학』, 서울 : 교육과학사.
- Kohlberg, L., Levin C. H. & Hower, A., 문용린 역(2000), 『콜버그의 도덕성 발달 이론』, 서울 : 아카넷.
- Kurtines, W. L. & Gewirtz, J. L., 문용린 역(2004), 『도덕성의 발달과 심리』, 서울 : 학지사.

- Lapsley, D. K., 문용린 역(2000), 『도덕 심리학』, 서울 : 中央適性.
- Lind, G., Hartmann, H. A., Wakenhut, R.(2010), Moral Judgments and Social Education, New Jersey : Transaction Publishers, Originally published in 1981 by Precedent Publishing, Inc.
- Lind, G. (2016). How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Nowak, E., Schrader, D. E., Zizek, B.(2013), Educating Competencies for Democracy, Frankfurt : Peter Lang GmbH.
- Rest, J. 문용린 등 역(2008), 『도덕발달 이론과 연구: 도덕판단력, 행동, 문화 그리고 교육』, 서울 : 학지사.
- Piaget, J.(1965), The moral judgment of the child, New York: Free Press.
- \_\_\_\_\_.(1975), The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structure New York: Viking Press.
- Platon, 이상인 역(2014), 『메논』, 서울 : 이제이북스.
- Pring, R.(1995). Closing the gap : liberal education and vocational preparation. London: Hodder & Stoughton.
- Pring, R.(2000), Philosophy of Educational Research, 곽덕주 등 역(2015), 『교육연구의 철학- 진단과 전망』, 서울 : 학지사.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Spencer, L., Spencer, S.(1993), Competence at work: Models for superior performance, New York: John Wiley & Sons.
- Stenhouse, L.(1975) An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Wiggins, G. & McTighe, J.(1998) 강현석 등 역(2013), 『백워드 단위 설계와 개발』, 서울 : 교육과학사.

## 2) 논문

- Berkowitz, M.W., Althof, W.& Jones, S.(2008), Educating for Civic Character.  
In Arthur, J., Davies, I., Hahn, C (ed.), *Education for Citizenship and Democracy*. SAGE.
- Blasi, A.(1980), Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature, *Psychological Bulletin*, 88 1-45.
- Brugman, D.(2003), The teaching and measurement of moral judgement development, *Journal of Moral Education*, 32(2), 195-203.
- Emler, N., Renwick, S., Malone, B.(1983) The relationship between moral reasoning and political orientation, *Journal of Personality and Social Psychology* 45(5), 1073-1080.
- Gross, M. L.(1996) Moral reasoning and ideological affiliation: a cross-national study. *Political Psychology*, 17, 317-338.
- Habermas, J.(1983), Philosophical Notes on Moral Judgment Theory, In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, eds. *Moral judgments and social education*, 3-20. Rutgers, NJ: Transaction.
- Holmes G., Hooper, N.(2000), Core competence and education, *Higher Education*, 40, 247-258.
- Keasy, C. B.(1973), Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning, *Journal of personality and Social Psychology*, 26, 30-38.
- Kohlberg L.(1958), The development of modes of moral thinking and choice in years 10 to 16. University of Chicago, dissertation.
- \_\_\_\_\_ (1964), Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, eds. *Review of Child Development Research, Vol. I*, 381-431, New York: Russel Sage Foundation.
- \_\_\_\_\_ (1969), Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, *Handbook of socialization theory and research*, Chicago : Rand McNally.
- \_\_\_\_\_ (1975), Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 46-54.
- Lind, G., Wakenhut, R. (1985) Testing for moral judgment competence. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, eds. *Moral judgments*

*and social education*, 79–105. Rutgers, NJ: Transaction.

- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: A new approach to personality research In A. Kossakowsky & K. Obuchowski, eds., *Progress in psychology of personality*, Amsterdam: North-Holland, 132–144.
- \_\_\_\_\_(1987). Moral competence and education in democratic society. In: G. Zecha, & P. Weingartner (eds.), *Conscience: An interdisciplinary view*, Salzburg colloquium on ethics in the sciences and humanities, Series A: Philosophical and Methodology of the Social Sciences, 91–122. Dordrecht: Reidel Publications.
- \_\_\_\_\_(1989), Measuring Moral Judgment : A review of ‘The Measurement of Moral Judgment’ by Anne Colby and Lawrence Kohlberg, *Human Development*, 32, 388–397.
- \_\_\_\_\_(1995), What do moral educators know about their students? A study of pluralistic ignorance. In: R. Olechowski & G. Svik, Eds., *Experimental Research on Teaching and Learning*, 221–243. Frankfurt/New York: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_(1998). An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT), *Psychology of Morality & Democracy and Education*, 1–26.
- \_\_\_\_\_(2000). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10(1), 9–15.
- \_\_\_\_\_(2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: Daniel Fasko, Jr. & Wayne Willis, eds.: *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, 185–220.
- \_\_\_\_\_(2012). Moral competence and democratic ways of life. In: W. G. Weber, M. Thoma, A. Ostendorf, & Lynne Chisholm, eds., *Democratic competences and social practices in organizations*, 62 – 85. Wiesbaden: Springer VS.
- \_\_\_\_\_(2013). The Dual Aspect Model of Moral Behavior - An Experimental Test of Piaget’s Theory of Affective-Cognitive Parallelism, Revised version of my invited address to the 2nd International Colloquium on Genetic Epistemology and Psychology: Current Interlocutions and Discussions held

from Nov. 7 – 10, 2011 in Marilia, Sao Paulo State, Brasil.

- \_\_\_\_\_ (2015). Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(4), 1-28.
- McClelland, D. C.(1973), Testing for competence rather than for “intelligence”. *American psychologist*, 28(1), 1-14.
- Narvaez, D.(2005), “The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond : Schema, Expertise, and Character”, Pop-Edward, C., Carlo, G., Moral Motivation through the Lifespan, 51(N. E.: University of Nebraska Press), 121-156.
- Narvaez, D. & Rest, J.(1995), The four components of acting morally. In W. M. Kurtines. & J. L. Gewartz(Ed.), *Moral Development: An Introduction* (pp. 386-400). Pearson education, Inc. Allyn & Bacon.
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K.(2005), The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. in D. K. Lapsley & F. Power (eds.) *Character psychology and character education, Indiana: University of Notre Dame*, 정창우 역(2008), 『도덕심리학과 도덕교육』, 경기 : 인간사랑
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K.(2009), “Moral identity, moral functioning, and the development of moral character”, *Psychology of Learning and Motivation*, 50, 237-274.
- Nowak, E.(2013), Democracy begins in the mind : Developing democratic personality. In: E. Nowak, ed., *Experimental ethics*, 141-155. Munster: LIT-Verlag.
- Piaget, J.(1976), The affective unconscious and the cognitive unconscious. B. Inhelder, H. H. Chipmand, eds., *Piaget and his school*, 63-71, New York : Springer.
- Prehn, K., Watenburger, I., Meriau, K., Scheibe, C., Goodenough, O. R., Villringer, A., van der Meer, E. & Heekeren, H. R.(2008), Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgment. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 33-46.
- Prehn, K.(2013), Moral Judgment Competence : A re-evaluation of the Dual-Aspect Theory based on recent neuroscientific research. In: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek, eds., *Educating competencies for democracy*. 9-22. Frankfurt Peter lang.

- Rest, J., Narvaez, D., Beabeau M. J. & Thoma, S. J. (1999). Designing and validating a measure of moral judgment- Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. J. & Edward, L. (1997). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. *Development Psychology*, 21, 709-714.
- Rest, J. (1979), Development in judging moral issues. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, eds., *Morality, moral behavior, and moral development*, 24-38, New York: Wiley.
- \_\_\_\_\_ (1983), Morality, In P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3., Cognitive development (4th ed.)*, New York: Wiley.
- Schillinger, M. (2013), Verifying the Dual-Aspect Theory : A cross-cultural study on learning environment and moral judgment competence. In: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek, eds., *Educating competencies for democracy*. 23-46. Frankfurt Peter lang.
- Szopka, M., Bardziński, F. (2011), Konstanz Method of Dilemma Discussion(KMDD) by prof. Georg Lind, *Ethics in Progress Quarterly*, 2(2), 141-150.
- Thorndike, E. L. (1918) The nature, purposes and general methods of measurements of educational products. In. G. M. Whipple (Ed.), *The Measurement of Educational Products, Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2*, 16-24. Bloomington, IL: Public School Co.
- White, R. (1959), Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279-333.

### 3) 기타

- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: executive summary. published online, Retrieved November 1, 2014.
- Lind, G., "An Introduction to the Moral Judgment Test," revised by Moral Competence Test (MCT), <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>.
- Lind, G., "Review and Appraisal of the Moral Judgment Test", unpublished, 5-6. (2003).
- Lind, G., "Fostering Moral Competence with the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)" <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>, (2018. 9. 25 검색).

## Abstract

# A Study on the Theory for the Realization of Competence-Based Moral/Ethics Education Curriculum -Based on the Moral Education Theory of G. Lind-

Mingyeom Kang

Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to analyze and evaluate the moral education theory of Georg Lind to derive implications for the realization of competence-based moral/ethics education curriculum. The 2015 revised curriculum, which emerged in the process of overcoming knowledge transfer-oriented education, is a so-called competence-based curriculum centered on key competencies. The introduction of competence concepts in school education emerged amid the demand to prepare for a rapidly changing future society, the arrival of reflection on traditional knowledge and new knowledge, and the discussion of redefining the concept of curriculum. Competence has been defined in a variety of ways, but are commonly characterized by totality, contextuality, performance, and learning potential. Based on these four common characteristics, the 2015 revised curriculum defines



competence as the practical ability of students to do something in real life.

National-level curriculum presented in documentary is realized through classes designed by individual teachers at school classroom. At this time, the conditions for effective realization of competence-based curriculum are presented, including the reorganization of curriculum centered on the subject competences, the process-oriented assessment to help students' overall growth, and the teaching and learning methods and evaluations required to realize the curriculum on the school site.

Lind, a moral psychologist and educator, identifies morality as two aspects that manifest itself in moral behavior: moral orientation and moral competence. Until now, moral education has been focused on moral orientation, including desirable values and virtues for students, and future moral education should focus on moral competence, the ability to achieve what students are desiring for in life. This is because many moral problems and conflicts among citizens in a pluralist democratic society stem from violence, deception and abuse of power due to lack of moral competence, rather than from lack of moral orientation.

The specifics of moral competence refer to the ability to resolve problems and conflicts on the basis of inner moral principles through deliberation and discussion instead of violence and deceit. Thus, in order to become moral man and just citizens in a democratic society, students must develop moral competence, and schools must provide education to foster students' moral competence. Based on this concept of morality, Lind devised a Moral Competence Test (MCT) with validity and reliability, and designed a Konstantz-Method of dilemma

discussion(KMDD), a teaching and learning strategy that faithfully reflected the characteristics of moral competence and the principle of composition of MCT, to ensure consistency in the curriculum and effectiveness of the class.

The similarity of concepts found between the common characteristics of Lind's morality definition and general meaning of competence, his moral education theory and the structural similarity of the success conditions of the competence-based curriculum provide an opportunity to consider Lind's moral education theory as a theory for the realization of competence-based moral/ethics curriculum. First, the implications of setting goals for competence-based moral/ethics curriculum are derived from these implications. Moral competence can be set up as a central teaching competence with morality, through which the unit can be reconstructed by combining the core values and detailed teaching functions presented in the current curriculum in an organically. Furthermore, moral competence can be set as a goal to reach the overlapping human model, an ideal human figure pursued by the moral/ethics education. This is because the promotion of moral competence means the cultivation of civil character, a superposition of civic character required as a moral man and a just citizen.

Second, Lind's moral education theory can be used as a specific method of unifying curriculum-classes-evaluation for the realization of competence-based curriculum, as well as a process-based evaluation method for overcoming problems in moral/ethics education evaluation. In particular, KMDD, a teaching and learning method presented to enhance moral competence, is both a method of teaching and an instrument of evaluation at the same time. This is because the KMDD's sub-target and progression procedures, teachers' roles and

caveats faithfully reflect the characteristics of moral competence and the principles of composition of MCT.

Third, it implies teacher expertise for the successful realization of a competence-based moral/ethics curriculum. Documentary curriculum is realized through classes designed by individual teachers at school classroom. Teacher's role and teacher training presented in Lind's moral education theory can be used to establish specific content of teacher expertise required as a competence-based moral/ethics curriculum implementer and to set goals and methods of teacher education for it.

keywords : Moral competence, Competence-based curriculum,  
2015 revised Moral/Ethics curriculum, Moral Competence Test(MCT),  
Konstanz Method of Dilemma Discussion(KMDD), Georg Lind  
*Student Number : 2017-26789*